Paulsen
H. lit. P.
290 c
K, BS, F, A,

<36606899920014

<36606899920014

Bayer. Staatsbibliothek

GESCHICHTE

DES

GELEHRTEN UNTERRICHTS

AUF DEN DEUTSCHEN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

VOM AUSGANG DES MITTELALTERS BIS ZUR GEGENWART.

MIT BESONDERER RÜCKSICHT
AUF DEN KLASSISCHEN UNTERRICHT.

Von

Dr. FRIEDRICH PAULSEN,

A. O. PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT ZU BERLIN.

LEIPZIG,
VERLAG VON VEIT & COMP.
1885.

67 D

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig.

Des

Aristophanes Werke.

Übersetzt von

Joh. Gust. Droysen.

Dritte Auflage.

Zwei Teile. gr. 8. geh. 12 ℳ; in einem Bande gebunden 13 ℳ 60 ₰.

Deutschlands größter Dichter hat in dem kleinen Scherzspiel, mit welchem er eine Nachbildung versuchte, Aristophanes „den ungezogenen Liebling der Grazien" genannt. Goethe wußte, ein wie tiefer Born in den Stücken des attischen Komödiendichters sprudelt. Johann Heinrich Voß, der Vater deutscher Übersetzungskunst, füllte sein Greisenalter mit einer Übersetzung des Aristophanes aus. Die Bahn war gebrochen, immer von neuem reizte die Aufgabe. Niemand aber hat es besser verstanden, den attischen Schalk zu „seinen lieben Deutschen" sprechen zu lassen als Droysen! Und wenn jetzt die dritte Auflage seiner Übersetzung an unseres Volkes Thür um Einlaß bittet, so zieht sie ein, wie ein guter Freund unserer Jugendzeit und wie der ernst-heitere Genoß des Mannes.

Geschichte der neuesten Zeit.

BIBLIOTHECA REGIA MONACENSIS

1815—1871.

Von

Constantin Bulle.

Mit einem Namen- und Sachverzeichniß.

2 Bände. Gr. Oktav.

Preis geheftet 18 Mark, eleg. gebunden in Halbfranz 21 Mark.

Wir stehen nicht an zu sagen, daß es in unserer Litteratur kein Werk über die gleiche Zeit giebt, welches mit gleicher Schärfe und Sicherheit des politischen Urtheils Ursachen und Wirkungen der Ereignisse zur Anschauung brächte. — So können wir Allen, welchen es in unserer politisch-ernsten Zeit Bedürfnis ist, sichere und gedrängte Kenntnis der neueren Entwickelung unseres Weltteils zu erhalten, Bulle's Buch auf das Wärmste empfehlen. **National-Zeitung.**

Diese Darstellung ist wegen ihrer trefflichen Form und wegen ihres gediegenen Inhalts ernsten und geschmackvollen Lesern sehr warm zu empfehlen. Wir geben ihr vor allen uns bekannten populären Handbüchern der neuesten Geschichte entschieden den Vorzug.

Deutsche Rundschau.

GESCHICHTE

DES

GELEHRTEN UNTERRICHTS

AUF DEN DEUTSCHEN SCHULEN UND UNIVERSITÄTEN

VOM AUSGANG DES MITTELALTERS BIS ZUR GEGENWART.

MIT BESONDERER RÜCKSICHT

AUF DEN KLASSISCHEN UNTERRICHT.

VON

DR. FRIEDRICH PAULSEN,

A. O. PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT ZU BERLIN.

LEIPZIG,

VERLAG VON VEIT & COMP.

1885.

Νᾶφε καὶ μέμνας' ἀπιστεῖν
Ταῦτα ἄρθρα τῶν φρένων.

EPICHARMUS.

Οὗτος δ' ἀνὴρ ἄριστος, ὅστις ἔλπισιν
Πέποιθεν ἀεί, τὸ δ' ἀπιστεῖν ἀνδρὸς κακοῦ.

EURIPIDES.

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS

Alle Rechte vorbehalten.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

MEINEM FREUNDE

FRIEDRICH REUTER

IN GLÜCKSTADT.

Vorwort.

Es ist eine alte Frage, ob es möglich sei, aus der Geschichte zu lernen, nicht bloß was war, sondern auch was kommen wird. In der Überzeugung, daß dies möglich sei, ist die vorliegende Untersuchung unternommen worden; wenn das Leben eines Volkes nicht in einem zusammenhangslosen Nacheinander von Zufällen besteht, wenn in ihm wie in einem Einzelleben, Zusammenhang und Konsequenz ist, so muß es möglich sein, durch Beachtung der Richtung, in welcher die zurückgelegte Wegstrecke verlief, auf die Richtung der Fortsetzung Folgerungen zu ziehen. Die geschichtliche Entwickelung in den letzten drei Jahrhunderten läßt sich als die allmähliche Loslösung einer selbständigen und eigentümlichen modernen Kultur von der antiken Kultur beschreiben; wie die reifende Frucht von dem Stamme sich löst, auf dem sie gewachsen ist, so ist die geistige Bildung der abendländischen Völker in stetigem Fortschritt aus dem Altertum hervor- und herausgewachsen. Der gelehrte Unterricht ist der allgemeinen Kulturentwicklung beständig, wenn auch in einigem Abstand, gefolgt. Wenn diese Deutung der historischen Thatsachen nicht gänzlich fehlgeht, so wäre hieraus für die Zukunft zu folgern, daß der gelehrte Unterricht bei den modernen Völkern sich immer mehr einem Zustand annähern wird, in welchem er aus den Mitteln der eigenen Erkenntnis und Bildung dieser Völker bestritten werden wird. Auf den Universitäten ist dieser Zustand schon erreicht; die Alten sind nicht mehr, wie im 14. und 16. und noch im 18. Jahrhundert, die Lehrer der Wissenschaft und der Bildung, sie sind Objekte der wissenschaftlichen Forschung. Die Gelehrtenschulen sind von diesem Zustand noch etwas weiter entfernt; es ist aber niemandem verborgen, und von den Anhängern des Alten wird es am meisten beklagt, daß die „klassische Bildung", welche sie früher gegeben hätten, nicht mehr erreicht werde, seitdem sie, den Forderungen des Zeitgeistes nachgebend,

zu dem Alten eine Menge neuer und fremdartiger Unterrichtsgegenstände auf ihren Lehrplan gesetzt hätten. Ein Versuch der „klassischen Bildung“ durch Zurückdrängung oder Ausscheidung jener fremdartigen Elemente wieder Raum zu schaffen, ist in den fünfziger Jahren gemacht worden; er ist an dem Widerstand der Wirklichkeit gescheitert und wird schwerlich wiederholt werden. Es scheint demnach nur ein Weg übrig zu bleiben, der, daß wir versuchen, die humanistische Bildung, welche wir mit den Mitteln der alten Sprachen zu erreichen vergeblich ringen, mit andern Mitteln zu gewinnen. Ich habe in dem Schlußkapitel angedeutet, mit welchen Mitteln etwa die zukünftige Gelehrtenschule die alten Ziele der Sapienz und Eloquenz zu erreichen trachten könnte.

Dem Geständnis, daß es zunächst das Interesse an der Zukunft unseres gelehrten Unterrichts gewesen ist, welches mich zur Beschäftigung mit seiner Vergangenheit geführt hat, lasse ich eine Bitte an den Leser folgen: er wolle nicht erwarten, daß im Folgenden ihm ein sehr in die Länge gezogener historischer Leitartikel vorgelegt werde, eine Litteraturgattung, die eben so unerquicklich als unfruchtbar ist. Die Geschichte kann nur den belehren, der ihr zuhört, nicht den, der ihr zuredet. Ich hoffe, daß jede Seite dieses Buches von dem ernsthaften Bemühen, zu hören, Zeugnis ablegt. Mein Interesse an der Vergangenheit als solcher ist im Fortgang der Arbeit beständig gewachsen. Vielleicht giebt es kein Einzelgebiet historischer Forschung, welches in so engem Zusammenhang mit der gesammten Kulturentwickelung unseres Volkes steht, als die Geschichte des gelehrten Unterrichts. Die Geschichte des geistigen Lebens, der Philosophie und der Wissenschaft, der religiösen und der litterarischen Bewegungen, spiegelt sich darin, freilich mit eigentümlicher Verkürzung. Die Entwickelung der Gesellschaft stellt sich schwerlich an einem Punkte greifbarer dar, als in der jedesmaligen Stellung der gelehrten Schulen zu der Gliederung der Gesellschaft. Endlich werden in der Organisation der Schulverwaltung die Wandlungen in den großen Formen des öffentlichen Lebens sichtbar: das Wachstum des Staates auf Kosten der Kirche und der Gemeinde. Ich habe versucht, soweit es mit meinem Hauptzweck verträglich schien, diese Beziehungen anzudeuten. Was den Unterricht selbst anlangt, so handelte es sich natürlich nicht darum, möglichst zahlreiche Data hier zusammenzustellen; die Aufgabe war, aus dem mir zugänglichen Material repräsentative Thatsachen und Äußerungen auszuwählen, aus-

reichend, um eine deutliche Vorstellung von seinem Bestand in jedem Zeitalter zu geben. Es ist nicht wahrscheinlich, daß ich hierin immer das richtige Maß und die richtige Wahl getroffen habe, und ich zweifle nicht daran, daß mir manches, das Beachtung verdient hätte, überhaupt entgangen ist. Für Mängel und Versehen von dieser Art hoffe ich bei dem billigen Leser Nachsicht zu erlangen, um so leichter, wenn er erwägt, daß Vollständigkeit in der Benutzung des Materials für kulturhistorische Untersuchungen aus dem Gebiet der letzten vier Jahrhunderte auch dem längsten Leben unerreichbar ist, und ferner, daß hier zum erstenmal der Versuch gemacht worden ist, das unermeßliche Material für eine Geschichte des gelehrten Unterrichts zu einer zusammenhangenden Darstellung zu verwerten.

Denn eine Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland war bis dahin noch nicht vorhanden. Das Werk, welches bisher die Stelle einer solchen vertrat, ist die verdienstvolle Geschichte der Pädagogik von K. v. Raumer. Wie der Titel sagt, bilden die pädagogischen Theorien den eigentlichen Inhalt des Werkes; allerdings wird, namentlich für das 16. Jahrhundert, auch die wirkliche Gestaltung des Schulwesens und des Unterrichts in den Bereich der Darstellung gezogen; doch ist selbst für die Zeit des Humanismus und der Reformation die Raumersche Geschichte entfernt nicht ausreichend, weder um von dem Verlauf der Dinge in dem großen Revolutionszeitalter, noch von dem Bestand des Schulwesens am Schluß desselben eine zutreffende Vorstellung zu geben. Für das 17. und 18. Jahrhundert giebt sie nur Andeutungen und das 19. fehlt ganz. Außerdem fehlt die Berücksichtigung der Universitäten vollständig. Hierin folgt ihr auch die von Schmid redigierte Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens; die Artikel, in welchen über das Unterrichtswesen der einzelnen deutschen Staaten berichtet wird, enthalten regelmäßig auch eine Übersicht über die Schulgeschichte des Landes, aber mit Ausschluß der Universitäten. Für die Gegenwart mag diese Trennung angehen, für die ältere Zeit ist sie ganz unzulässig. Nicht nur während des Mittelalters, sondern bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts funktionierte die philosophische Fakultät, die *facultas artium*, als Obergymnasium. Seitdem ist zwar das Gymnasium so erweitert, daß es thatsächlich den Vorbereitungskursus für das Fachstudium zum Abschluß bringt; aber die philosophischen Fakultäten sind schon dadurch im engsten Zusammenhang mit den Gymnasien geblieben, daß sie fortfuhren,

als Lehrerbildungsanstalten zu dienen. Endlich aber ist eine Charakteristik der allgemeinen Bewegungen im Gebiet des Gelehrtenschulwesens nicht möglich ohne Hineinziehung der Universitäten; den Schulen ist ihr Anteil an denselben wenigstens in Deutschland stets durch die Universitäten vermittelt worden.

Raumer lehnt es in der Vorrede zu seinem Werk ausdrücklich ab objektiv zu sein: er sei nicht frei von Liebe und Haß und wolle es nicht sein, sondern nach bestem Wissen und Gewissen das Böse hassen und dem Guten anhangen. Gewiß ein löblicher Vorsatz; nur, scheint mir, hat eine Schulgeschichte es zunächst nicht mit dem Guten und Bösen zu thun, sondern mit den verschiedenen Formen, in welchen verschiedene Zeitalter ihr Unterrichts- und Bildungsbedürfnis zu befriedigen suchten. Es mag das von den verschiedenen Zeiten mit mehr oder weniger Geschick geschehen sein: man wird aber annehmen dürfen, daß jede, so gut sie es verstand, das Gute und Zweckmäßige suchte, und vielleicht ist es eine dem Historiker ziemende Bescheidenheit, seinem Urteil hierüber nicht mehr zu trauen, als dem Urteil der Zeit selbst. Er mag über das für seine Zeit Geeignete ein Urteil sich zutrauen, über das, was dem 14. oder dem 16. oder dem 18. Jahrhundert not that, ist es doch wohl am geratensten, das 14. oder das 16. und 18. Jahrhundert selbst urteilen zu lassen. Wer nur die Kategorien gut und böse für die historischen Erscheinungen kennt, für den Humanismus und die Reformation etwa das Prädikat gut, für Jesuiten und Realisten, für Aufklärung und Rationalismus das Prädikat böse, oder umgekehrt, der wird den Dingen nirgend gerecht. Nach meinem Dafürhalten gilt für den Historiker im wesentlichen ebenso, wie für den Arzt oder den Psychologen, jenes Spinozistische: *neque ridere, neque flere, nec detestari, sed intelligere.*

Berlin, 26. Sept. 1884.

Friedrich Paulsen.

Inhaltsverzeichnis.

Seite

Einleitung . 1

Erstes Buch.

Das Zeitalter des Humanismus und der Kirchenreformation. 1500—1600 (1648).

Erster Abschnitt.

Die humanistische Reformation des gelehrten Unterrichts. 1500—1520.

Erstes Kapitel.

Der Humanismus und sein Verhältnis zum Mittelalter 5

Verhältnis des Mittelalters zum Christentum (5). Bedeutung der Renaissance (7). Renaissance in Italien (8), in Deutschland (9).

Das Unterrichtswesen im Mittelalter: Kloster- und Domschulen (10), Stadt- oder Ratsschulen (12), Universitäten (14). Unterrichtskursus der *facultas artium* (17); Form des Unterrichts: *lectio* und *disputatio* (18). Wert dieses Unterrichts (20). Die Gelehrtensprache, ihr Verhältnis zu den römischen Klassikern (22); die Lehrmittel und ihr Wert (24).

Die litterarischen und pädagogischen Bestrebungen des Humanismus (28). Petrarcha und seine Jünger (29). Humanistische Oratoren und Poeten (32). Lehrbücher und Ausgaben (34). Humanistische Gymnasialpädagogen (35): Wimpheling (36), Erasmus (38). — Aufnahme der griechischen Studien, griechische Lehrbücher (41).

Zweites Kapitel.

Die humanistische Reformation der Universitäten 44

P. Luder, der Typus der fahrenden Poeten (44). Die mittel- und norddeutschen Universitäten: Erfurt (48): Die Briefe der dunklen Männer (49); *regnum Eobani* (53). Leipzig (54): H. Buschius (55); R. Ästicampianus und seine Vertreibung (57); R. Crocus (63); P. Mosellanus (64). Reformierter Studienplan vom Jahre 1519 (65). Wittenberg (69); Luther (71); Melanchthon (73); Reform des Studienkurses (75). Rostock, Greifswald (77). Frankfurt a. O., Mainz (78). Trier, Köln (79). Löwen (85).

Die süddeutschen Universitäten: Wien (87); *collegium poëtarum* (88). Prag (90). Krakau (90). Heidelberg (91). Basel (93). Freiburg (94). Tübingen (96). Ingolstadt (99).

Erasmus' Weltstellung (102).

Drittes Kapitel.

Seite

Das Eindringen des Humanismus in die Partikularschulen . . . 104

Nürnberg (105), Nördlingen (108), Augsburg (108), Memmingen (109), Ulm u. a. schwäbische Städte (110); Schlettstadt, Straßburg (111); Frankfurt a. M. (111); Schweiz (112); Bayern (112); Österreich, Böhmen, Schlesien (113); Niederlande (114); Westfalen (116); Hessen (119); Thüringen (120); Hannover (120); Sachsen (121); Mecklenburg, Pommern, die Marken (122).

Der Sieg des Humanismus und seine Ursachen (122).

Zweiter Abschnitt.

Das gelehrte Unterrichtswesen unter dem Einfluß der Kirchenreformation. 1520 — 1600 (1648).

Erstes Kapitel.

Der Ausbruch der kirchlichen Revolution und die zerstörende Einwirkung derselben auf die Universitäten und Schulen . . 128

Luther, seine politische Freundschaft mit Hutten (128). Erasmus, sein Verhältnis zur Kirchenreformation (130). Rückgang der Studien: Wittenberg (133); Luther wider Aristoteles (134), Melanchthon sekundiert (135). Umstimmung Melanchthons, Klagen über das Darniederliegen der Studien (136). Erfurt (139). Leipzig (140). Frankfurt, Rostock, Greifswald; Köln (141); Wien, Heidelberg, Basel (142); Freiburg, Tübingen, Ingolstadt (143).

Zweites Kapitel.

Die Aufrichtung protestantischer Universitäten und die Stellung des klassischen Unterrichts an denselben 145

Luther über die Notwendigkeit der Sprachen im Schreiben an die Ratsherren der deutschen Städte (145). Melanchthon als Organisator eines protestantischen Universitäts- und Schulwesens (148); Empfehlung der Aristotelischen Philosophie (150), der griechischen Sprache (150). Neukonstituierung der Wittenberger Universität (152); theologische Fakultät (153); Promotionen; artistische Fakultät, Promotionen, Prüfungen, Pädagogium (154), Lehrkursus (157). Melanchthons Lehrthätigkeit (158). Lektionspläne von 1561 und 1614 (159). Bericht eines Zeitgenossen über den Hergang bei der Promotion (160), Stipendien (160). Zwei pommerische Herzöge auf der Universität zu Wittenberg 1563 (161). Stiftung der Universität zu Marburg (162). Reformation der Universität Tübingen (166), Leipzig (168); Basel (170); Frankfurt a. O. (170); Stiftung der Universität Königsberg (171); Reformation der Universität Greifswald (173), Rostock (174); Heidelberg (175); Gründung der Universität Jena (177), Helmstädt (178), Leyden u. a. (179).

Drittes Kapitel.

Die Begründung eines protestantischen Gelehrtenschulwesens . 180

Luther über die Notwendigkeit obrigkeitlicher Fürsorge für gelehrte Schulen (180).

Erste Periode protest. Schulgründungen 1524—1543. Schulen im Gebiet der Wittenberger Reformation: Magdeburg, Eisleben (182), Nürnberg (183); Kursächs. Schulordnung v. J. 1528 (184); Wittenberger Schulplan v. J. 1533 (185); Hamburger Johanneum u. Lübecker Katharineum (187). Neue Schulen im Gebiet der schweizerischen Reformation: Zürich (189); Basel (191); Straßburg (193), Joh. Sturms Lehrpläne.

Zweite Periode protestantischer Schulgründungen 1543—1618. Die Landes- oder Fürstenschulen und ihre Bedeutung (198). Über die Benennungen der Schularten (199). Die Gründung der sächsischen Fürstenschulen (200), Lebensordnung, Disziplin u. Unterricht auf denselben (201).

Seite

Fernere bedeutendere Schulen im Sächsischen (202). Schulgründungen am Harz und im Thüringischen (204); im Hessischen (206); im Nassauischen (207); in den rheinischen, fränkischen, schwäbischen Reichsstädten (207); in Württemberg (208); im Pfälzischen (210); im Badischen; im Fränkischen (211); im Rheinisch-Westfälischen (212); im Bremisch-Ostfriesischen (213); im Braunschweig-Lüneburgischen (213); im Schleswig-Holsteinischen (214); im Mecklenburgischen (215); im Pommerschen (215); im Brandenburgischen (216); im Schlesischen (217); im Preußischen (218); im sächsischen Siebenbürgen (219); im baltischen Ordensland (219).

Viertes Kapitel.

Die Gestaltung des Unterrichts auf den protestantischen Universitäten und Schulen 220

Die äußeren Verhältnisse der neuen protestantischen Gelehrtenschulen: Verstaatlichung, Beaufsichtigung, Konvikte, Territorialisierung, Bekenntniskontrole (220). Die Ordnung des Kursus: Klassen, Dekurionen, Prüfungen (226). Die Unterrichtsgegenstände (227). Das Ziel des Unterrichts in den alten Sprachen: die Eloquenz; das Mittel: Lektüre der Alten und Imitation (227). Die Art der Lektüre auf der Universität, nach Äußerungen Melanchthons (230), nach Anschägen der Rostocker Gräcisten Posselius und Chytraeus (231), nach Sabinus Ovidinterpretation (234). Bedeutung der Eloquenz (236). Der Stufengang des sprachlichen Unterrichts der Gelehrtenschule: Elemente, Grammatik, Rhetorik und Poesie (236). Sturms und Neanders Anleitungen zur Erwerbung der Eloquenz (241). Rhetorische und dramatische Aufführungen (242). — Urteile der Zeitgenossen über die harte Not des Lateinlernens (245).

Das Griechische, seine Stellung und sein Betrieb in der Gelehrtenschule des 16. Jahrhunderts (247). Ziel und Form des Unterrichts entspricht genau dem lateinischen Vorbild (250): griechische Poeten, Rhodomanus, Crusius; Sturms Lehrordnung des Griechischen (252). Die Kenntnis des Griechischen auf der Schule blieb unerheblich (257).

Melanchthons Urteil über seine Zeit (258).

Fünftes Kapitel.

Die Begründung des römisch-katholischen Unterrichtswesens durch die Gesellschaft Jesu 261

Der neue Katholizismus. Die Gesellschaft Jesu, ihre Aufgabe und Organisation (262). Das *Collegium Germanicum* (265). Beschluß des Tridentinischen Konzils über Errichtung von Klerikalseminaren (265). Bayern: Stand des gelehrten Unterrichts vor dem Erscheinen der Jesuiten (267); Begründung von Jesuitenkollegien. Jesuitenuniversitäten und -schulen im Schwäbischen (268); in den fränkischen und rheinischen Hochstiften (269); im nordwestlichen Deutschland (271). Österreich: Zustände im kirchlichen und Unterrichtswesen vor Berufung der Jesuiten (271): Universität Wien (272); landständische Schulen (274). Die Jesuiten in Wien (275), Nieder- und Oberösterreich, Steiermark, Tirol, Kärnten (276). Vorderösterreich (277). Jesuitenkollegien in der Schweiz, in der Pfalz (278). Die böhmischen Länder: Zustand der Universität Prag u. der Gelehrtenschulen (278). Die Jesuiten in Prag (279), Böhmen, Mähren, Schlesien, Polen (280). — Worauf beruhte der Erfolg der Jesuiten (281)? Ziel und Mittel des sprachlichen Unterrichts dieselben wie in den protestantischen Schulen (284). Der philosophisch-theologische Kursus (286). Verhältnis zur Wissenschaft (287). — Thätigkeit anderer Orden (289).

Schlußbetrachtung . 290

Der Einfluß des Humanismus auf die gesamte Entwickelung des deutschen Volkslebens: mit ihm beginnt das höhere geistige Leben unvolks-

Seite

tümlich zu werden. Der Einfluß des Humanismus auf die deutsche Litteratur und Sprache, nach Wackernagel (294), nach Pfeiffer 295); auf die Kunst, nach Goethe (296); auf das Recht, nach Stintzing (297).

Zweites Buch.

Die Stellung der klassischen Studien im Zeitalter des Rationalismus und Pietismus 1600 (1648)—1805.

Erster Abschnitt.

Aufgang eines neuen Bildungsideals und inneres Absterben des althumanistischen Schulbetriebs. 1600—1740.

Erstes Kapitel.

Reaktion gegen den humanistischen Schulbetrieb im Übergangs-zeitalter. 1600—1648. 301

Die Stellung der Theologen zum klassischen Unterricht: Orthodoxe, Liberale, Fromme (301). Modern-nationale Bestrebungen (304): Renaissance-poesie in deutscher Sprache, fruchtbringende Gesellschaft (305); mathematisch-naturwissenschaftliche Studien, Kepler, Jungius (306). Zurückgehen des Humanismus (307).

Pädagogische Reformbestrebungen: W. Ratichius (308), sein Verhältnis zu den theologischen und den modern-nationalen Tendenzen. A. Comenius, sein Verhältnis zu den heidnischen Klassikern (312). E. Lubinus' neue Sprachlehrmethode (316). B. Schupp (317). Einfluß dieser Bestrebungen (318). Rückgang des Griechischen (319), Vordringen des philosophischen und theologischen Unterrichts (321). — Calixtus und Caselius über den Untergang des Humanismus.

Zweites Kapitel.

Das Zeitalter Ludwigs XIV. und das neue Bildungsideal 324

Charakter des neuen Zeitalters: Rationalismus und Pietismus. Die neuen Wissenschaften und ihr Verhältnis zum Altertum (325). Die neue französische Litteratur (327). Soziale Wandlung: der Adel seit dem großen Krieg der herrschende Stand (329). Gleichgültigkeit gegen die theologischen Dinge (330). Das neue Bildungsideal: der vollkommene Hofmann; seine Darstellung bei Leibniz (331).

Drittes Kapitel.

Die Ritterakademien . 337

Das Collegium illustre in Tübingen (338); das Collegium Mauritianum in Kassel (339); die übrigen Ritterakademien (342). Entstehung und Zweck.

Viertes Kapitel.

Die Universitäten unter dem Einfluß der höfischen Bildung . . 346

Stellung der Universitäten zur Gesellschaft; Leibnizens Urteil über dieselben (347). Chr. Thomasius und seine Reformbestrebungen (348). Der Brandenburg-Preußische Staat als Führer des Fortschritts (351): Plan eines akademischen Instituts zu Tangermünde (352); Gründung der Universität Halle (353). A. H. Franke und Chr. Thomasius, die repräsentativen Männer an der neuen Universität (354). Darniederliegen der humanistischen Studien: Cellarius und seine Nachfolger (358); die neuen Wissenschaften im Lehrbetrieb der Universität (361). — Königsberger Lektionsordnung vom Jahre 1735 (363). Frankfurt (364). Leipziger Vorlesungen von 1739—1744 (364). Wittenberger Lektionsverzeichnis von 1722 (367). Jena (368). Helmstädt (368). Kiel (370). Tübingen (370).

Seite

Das neue Prinzip der Lehrthätigkeit: *libertas philosophandi* (371). — Klagen der Philologen über den Untergang der Wissenschaften: PERIZONIUS, BURCKHARD, MORHOF, KAPP, CARPZOW, KLOTZ (375).

Fünftes Kapitel.

Die Anfänge der Modernisierung der Gelehrtenschulen unter dem Einfluß der höfischen Bildung und des Pietismus 378

Allmähliches Eindringen der „galanten Wissenschaften" in die Lateinschule (378). FRANCKES Pädagogium in Halle (381): Die Sprachen (382); Lehrmethode (383); die galanten Disziplinen (386); Klasseneinteilung (387); Lehrerseminar (388). Einfluß FRANCKES auf die brandenburg-preußischen Schulen (389). Modernisierung thüringischer und sächsischer Schulen (393): E. WEIGEL in Jena, JAC. THOMASIUS in Leipzig (394), BAUMEISTER in Görlitz (395), Meißen (398). Modernisierungsbestrebungen im Hessischen: *Collegium Carolinum* in Kassel (399); im Braunschweigischen (400); im Mecklenburgischen, Pommerschen, Holsteinischen (403); in Oldenburg, Hamburg, Bremen (404); im Fränkischen (405); Nürnberg, Augsburg (406); Württemberg (406); Baden (407); Pfalz (408).

Der Lateinunterricht daneben durchaus unverändert (408); aber in Verachtung (412). Urteile von Schülern über den Schulbetrieb: REISKE (413), NICOLAI (414), KANT, LESSING (415), HEYNE (416), MOSER (416), REINBECK (417).

Zweiter Abschnitt.

Das allmähliche Aufsteigen eines neuen Humanismus im Zeitalter der Aufklärung. 1740—1805.

Erstes Kapitel.

Der allgemeine Charakter des Zeitalters und sein Verhältnis zum Altertum . 419

Die Aufklärung als Reaktion gegen den Pietismus (419). KLOPSTOCK und WINCKELMANN, poetische und ästhetische Sensibilität (420). Nationale Empfindung (422). Wiederbelebung des Homer (423).

Zweites Kapitel.

Die Universität Göttingen und die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik 421

Charakter der neuen Universität Göttingen (424). J. M. GESNER 427); seine Gymnasialpädagogik: Gegensatz althumanistischer und neuhumanistischer Anschauung (428); seine Ansicht über Art und Nutzen der Lektüre (433). GESNER als Rektor in Leipzig (434); das Göttingische philologische Seminar (435). Förderung der griechischen Studien (436). Seine Vorlesungen (439). — CHR. G. HEYNE (440), seine akademische Lehrthätigkeit (441); Organisation der Schule zu Ilfeld (442). Schüler (445). J. H. VOSS, seine Schüler- und Lehrerlaufbahn (445); seine Gymnsaialpädagogik (448); seine Wirksamkeit als Lehrer (450).

Drittes Kapitel.

Neuhumanistische Gymnasialreform' in Sachsen und Preußen . 451

J. A. ERNESTI in Leipzig, sein Urteil über den Erfolg des althumanistischen Lateinbetriebs (451); kursächsische Schulordnung v. J. 1773 (454); Einfluß durch Schüler (455). DINTERS Bericht über seine Schulzeit in Grimma (455). — Die Anfänge des Neuhumanismus in Preußen (457); v. ZEDLITZ (458). F. GEDIKE, der Typus der Verbindung von Aufklärung und Humanismus (459); seine Gymnasialpädagogik (460); sein Schullehrerseminar (464). MEIEROTTO (465).

Viertes Kapitel.

Seite

Allgemeine Zustände im Gebiet des protestantischen Gelehrtenschulwesens . 466

Fortdauer der Verbindung mit der Kirche, kirchliche Leistungen der Schule (466). Lehrkursus sehr verschieden; Griechisch unerheblich (470). Württembergische Klosterschulen (471). Aus H. W. Ules Schüler-, Lehrer- und Pfarrerleben (472). Aus G. F. Schumachers Schüler und Lehrerleben (476). Aus Cl. Harms Schul- und Universitätsleben (480).

Fünftes Kapitel.

Die Anfänge des Realschulwesens und der Philanthropinismus . 482

Bürgerschule, allgemein gefühltes Bedürfnis (482); erste Versuche, dasselbe zu befriedigen: Semler in Halle (483), Hecker in Berlin (484). Die Philanthropinisten und ihr Verhältnis zu den Humanisten (485). Trapp über den Unterricht in den alten Sprachen (486).

Sechstes Kapitel.

Die Einwirkung der Aufklärung auf das gelehrte Unterrichtswesen in den katholischen Ländern Deutschlands 491

Protestantische und katholische Länder (491). Der gelehrte Unterricht der letzteren um die Mitte des 18. Jahrhunderts noch ganz unverändert: Bamberger Lektionsplan v. J. 1742 (493); Innsbrucker Disputation v. J. 1707. Reformen in Österreich: Wiener Universität reformiert durch van Swieten, (497); Joseph II. (498); Wiener Lehrthätigkeit im J. 1781 nach Nicolais Bericht (499); Reformen im mittleren Unterricht (501), Lehrplan vom Jahre 1775 (502). Bayern: Ingolstadt reformiert durch Ickstatt (503); Schulordnungen für die niederen und mittleren Schulen v. J. 1774 (504). Die fränkischen Bistümer (505): neue Organisation der Universität Würzburg im Jahre 1805 (506). Die Aufklärung in Mainz und Köln (508). Münster unter Fürstenberg (509).

Drittes Buch.

Das Zeitalter des neuen Humanismus.

Erster Abschnitt.

Der neue Humanismus und die Eroberung der Schulen und Universitäten durch dieselben. 1805—1840.

Erstes Kapitel.

Das neue Zeitalter und sein Verhältnis zum Altertum 513

Gegensatz des 18. und 19. Jahrhunderts (513). Herder als Repräsentant der neuen Geistesrichtung (516). Der Jena-Weimarsche Kreis (521). W. v. Humboldt (523). Die neue Philosophie (525); Richtung auf das Historische (527). Die Gymnasialpädagogik der neuen Philosophen (528).

Zweites Kapitel.

Die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik . . . 530

F. A. Wolf: seine Ansicht von der Bedeutung des griechischen Altertums (531); Wert der alten Sprachen und Litteraturen für den Unterricht (533). Verhältnis zum Christentum (537). Wolfs Ansicht über Organisation des gelehrten Unterrichts (539); über Lehrerbildung (543); das Hallesche Seminar (544). — Andere Stimmen aus der neuhumanistischen Welt: F. Ast (549), F. Creuzer (550), F. Jacobs (550), Niethammer (552), Fr. Passow (555). — Herbart als Repräsentant des gesunden Menschenverstandes (562); Schleiermacher (566).

Drittes Kapitel.

Die Instauration des gelehrten Unterichtswesens in Preußen auf der Grundlage der neuhumanistischen Anschauungen 566

Seite

Äußere Veränderungen: Einführung des Abiturientenexamens (567). Säkularisierung der Schulverwaltung (569), des Lehramts (570). Lehrplan von 1816 (572); Wolfs Urteil über denselben (575). Beispiele der Ausführung: Poppo in Frankfurt a. O. (577), Spitzner in Wittenberg (578), Gotthold in Königsberg (580). — Der neue Humanismus auf den preußischen Universitäten (582): Berlin (582), Bonn (585). Die philologischen Seminare (586). Pädagogische Seminare (589).

Wodurch der neue Humanismus siegreich war (590)? Wandlung der Religion (591), der Gesellschaft (593), Neubau des Staats (594).

Viertes Kapitel.

Die genauere gesetzliche Fixierung des Gymnasialkursus in Preußen 1818—1840 . 597

Ministerium Altenstein und Joh. Schulze (597). Einfluß der Demagogenverfolgungen (599). Verordnungen Schulzes (602): Latein (602), Privatlektüre (603), deutsche Lektüre, Philosophie (604), Klassenlehrersystem (605). Beginnender Widerspruch gegen Schulzes Regiment und sein Ziel, die allseitige Bildung (606): Thiersch, Raumer (607). Einlenken Schulzes (609). — Lehrerprüfungsreglement von 1831 (611); Abiturientenprüfungsreglement von 1834 (611). Lorinsers Angriff (612); Normalplan von 1837 (613).

Urteile über das neue Gymnasium und seine Wirkung, Überbürdung durch Pensen (614): Spilleke (617), Köpke (619), O. Schulz (619), Meineke (620), M. Schmidt (620), G. Eilers (621). Lachmann, Boeckh, Ritschl (622); M. Seyffert (622), Ingerslev (623). Herbart (624). Froriep (625). Bugge (625). Parthey (626). Lagarde (627). — Lehrerbildung (628). Schluß (631).

Neuhumanistische Reform in Hannover: Kohlrausch (633); in Schleswig-Holstein: Nitzsch (635), in Lübeck: Jacob (635), in Kurhessen (636), in Hessen-Darmstadt (637).

Fünftes Kapitel.

Die Entwickelung des mittel- und süddeutschen Gelehrtenschulwesens im Zeitalter des neuen Humanismus 638

Gottfried Hermann als Repräsentant der älteren Form des Neumanismus (638). Fr. Thiersch (641). Die sächsischen Fürstenschulen: Schulpforta (642), Grimma (647); G. Kraners Schüler- und Lehrerleben (649). Sächsischer Lehrplan von 1846 (649).

Die neuhumanistische Schulreform in Bayern (651): Niethammers Organisationsentwurf vom Jahre 1808 (652). Ludwig I. und Fr. Thiersch (654). Universität München, Thierschs philologisches Seminar (655). Thierschs Gymnasialpädagogik (656); der Schulplan vom Jahr 1829/30 (657). Widerspruch gegen denselben (659). Reaktion in Bayern (661). Thierschs weitere Wirksamkeit und Ende (662). Genossen des Werkes (663). — Die württembergischen Schulen in diesem Zeitalter (664): Klosterreform 1806/7; Universitätsreform 1811 (665). Zustand der Gymnasien (666), der Lateinschulen (667). — Der neue Humanismus in Baden (669).

Zweiter Abschnitt.

Strebungen und Gegenstrebungen der jüngsten Zeit.

Erstes Kapitel.

Restaurationsversuche in Preußen. 1840—1848. 671

Veränderungen in der wissenschaftlichen, politischen, kirchlichen Welt (671); veränderte Stellung der Philologie (673). Stimmung gegen den altsprachlichen Unterricht (676). Friedrich Wilhelm IV., seine Anschauungen und seine Unterrichtspolitik (677). Ministerium Eichhorn,

Seite

G. Eilers (681). Eilers' Krieg mit den heidnischen Philologen (682). Verordnungen dieser Regierung (687). Versuche persönlicher Einwirkung (688).

Zweites Kapitel.

Das Revolutionsjahr 1848 und die österreichische Gymnasialreform . 690

Die Lehrerversammlungen und die auf ihnen zum Ausdruck kommende Abneigung gegen den Lateinzwang (690); Köchly. Gleiche Ansicht K. v. Raumers uud Elspergers (693).

Das österreichische Gymnasialwesen vor 1848 (695). Exner u. Bonitz, der Organisationsentwurf von 1849 (696). Vergeblicher Widerstand gegen denselben (701). — Die bayerischen Schulpläne von 1854 und 1874 (703). Württembergische Schulreform (705).

Drittes Kapitel.

Reaktion und neue Ära in Preußen 706

Minister v. Raumer (706). L. Wiese; herrschende Auffassung von dem Verhältnis des Altertums zum Christentum (708); gymnasialpädagogische Anschauungen (714); Maßregeln zur Erhaltung des Christentums (719); Revision des Lehrplans (721) und der Prüfungsordnung (725) vom Jahre 1856, Konzentration in Richtung auf die alte Lateinschule. Der Erfolg der Restaurationspolitik in Absicht auf Einheit und Freiheit des Unterrichts (727), in Absicht auf die Latinität (733). Aufgebung des Lateins seitens der Universitäten (737). Ministerium Falk und H. Bonitz. Der Lehrplan von 1882 (739). — Lehrerprüfungsordnung vom J. 1866 (743).

Viertes Kapitel.

Die Entwickelung der Realschule in Preußen 745

Die Anfänge (746). Aufnahme des Lateinischen (747). Reaktion und neue Aera: Unterrichtsordnung von 1859 (748). Beschränkte Zulassung der Realschüler zum Universitätsstudium (750). Landesschutkonferenz im J. 1873 (751); Lehrplan vom J. 1882 (752). Gegenwärtiger Stand der Realschulfrage (753).

Fünftes Kapitel.

Schlußbetrachtung . 755

Überbürdung, in welchem Sinne eine solche wirklich stattfinde (756)? Wird zur Aufgebung des sogenannten „klassischen Unterrichts" führen (761). Ersatz desselben durch Erweiterung und Vertiefung des deutschen Unterrichts (763) und des Unterrichts in der Philosophiè (768). — Ob die Besorgnis vor einer Einbuße in formaler und humaner Bildung bei dieser Umgestaltung des Unterrichtskursus begründet ist (773)? In welcher Form der Übergang sich vollziehen könnte (779)? — Gesunder Menschenverstand und Gymnasialpädagogik (782).

Beilagen.

Beilage I. Verschwinden des Lateinischen als moderne Litteratursprache, nach Ausweis der Meßkataloge 785
Beilage II. Aus der Universitätsstatistik des 16. Jahrhunderts 789
Beilage III. Wiener Schulordnung v. J. 1446 791
Beilage IV. Lektionsverzeichnis der philosophischen Fakultät zu Halle auf das Wintersemester 1715/16 795
Vollständige Titel der häufiger angeführten Schriften 797
Personen- und Ortsregister 804

Einleitung.

Ich versuche den Leser auf einen Standpunkt zu stellen, von dem aus eine Aussicht auf das Ganze der Bewegungen sich eröffnet, welche den Gegenstand der folgenden Darstellung ausmachen.

In drei großen Flutwellen haben die Sprachen und Litteraturen, die Erkenntnisse und Ideen des Altertums die germanische Welt überströmt.

Die erste befruchtende Überschwemmung, wenn man die Festhaltung des Bildes gestatten will, erfuhr Deutschland im Verlauf des Jahrtausends, welches auf die Taufe des Frankenkönigs folgte. Sie hinterließ den Glauben und die Sprache der römischen Kirche, sowie den Niederschlag der wissenschaftlichen Forschung der Griechen.

Die zweite Welle überflutete Deutschland, wie das gesamte Abendland, im 15. und 16. Jahrhundert. Sie führte mit sich die griechische Sprache und Litteratur und die naturalistische Weltanschauung des sogenannten klassischen, d. h. des heidnischen Altertums. Durch den Andrang dieser Flut wurde der Bau der Kirche in dem Maße gelockert, daß er dem Anprall der unmittelbar nachfolgenden religiösen Revolution nicht zu widerstehen vermochte. — Als Niederschlag jener Überflutung blieb das klassische Latein, die Kenntnis der griechischen Sprache und der Same des Naturalismus zurück.

Die dritte Flutwelle hob sich langsam im Laufe des 18. Jahrhunderts und erreichte gegen Ende desselben ihren höchsten Stand. Sie war nicht in demselben Maße, wie die beiden früheren, eine universelle, ihr eigentliches Inundationsgebiet war das protestantische Deutschland. Sie durchtränkte die ganze deutsche Bildung mit hellenistischen Ideen und Anschauungen. Als Niederschlag hat sie zurückgelassen die klassische Philologie und den klassischen Unterricht auf unseren Gymnasien.

Innerhalb der zeitlichen Grenzen des von uns abgesteckten Untersuchungsgebietes liegen die beiden letzten Überflutungen, nicht die erste:

in dieser hatte das christlich gewordene Altertum sich über die germanische Welt ergossen, in jenen strömte das ursprüngliche heidnische Altertum ein. Zwischen den letzten Flutzeiten liegt eine lange Ebbe, während welcher der Einfluß des klassischen Altertums zurücktritt. — Dieser Einteilung der Zeiten entspricht die Einteilung unserer Darstellung in drei Bücher. Das erste hat die Gestaltung des gelehrten Unterrichtes unter dem Einfluß des ersten Humanismus und der Reformation zum Inhalt, das zweite die Veränderungen während des Zeitalters des Rationalismus, das dritte die neue Konstituierung des gelehrten Unterrichtes auf humanistischer Grundlage während der zweiten Herrschaft der humanistischen Ideen. —

Über den Sinn des klassischen Unterrichts in jeder der drei Perioden sei gleich hier folgendes bemerkt. In der ersten Periode wurden die alten Sprachen gelernt, um in ihnen litterarische Kunstwerke hervorzubringen; die Meinung des älteren Humanismus war die griechisch-römische Litteratur, nach der Unterbrechung durch die gotische Barbarei, wieder aufzunehmen und fortzusetzen. In der zweiten Periode blieb der Schulbetrieb unverändert, er kam aber allmählich in Verachtung, weil die neulateinischen und neugriechischen Litteraturprodukte außer Kurs kamen. In der dritten Periode wurde für die Erlernung der alten Sprachen ein neuer Gesichtspunkt allmählich maßgebend: Lateinisch und Griechisch lerne man nicht um lateinische und griechische Gedichte und Reden zu verfertigen, sondern um an den Mustern der Darstellung Auffassung und Darstellung überhaupt zu lernen: Bildung des Geschmackes und des Urteils sei die wesentliche Absicht des klassischen Unterrichtes. Dies ist die Anschauung, unter welcher die letzte große Reformation des gelehrten Unterrichts am Anfang dieses Jahrhunderts in allen deutschen Staaten durchgeführt worden ist. Erst durch diese Reformation ist die Erlernung der griechischen Sprache zur Bedingung für die Zulassung zu allen gelehrten Berufen gemacht worden, was sie nie vorher gewesen ist.

Erstes Buch.

Das Zeitalter des Humanismus und der Kirchenreformation.

1500–1600 (1648).

Der Wind bläset, wo er will und du hörest sein Sausen wohl; aber du weißt nicht, von wannen er kommt und wohin er fähret.
Evang. Johannis 3, 8.

Erster Abschnitt.

Die humanistische Reformation des gelehrten Unterrichts. 1500—1520.

Erstes Kapitel.

Der Humanismus und sein Verhältnis zum Mittelalter.

Das Zeitalter, in welchem die Bildung des deutschen Volkes von den Ideen des Humanismus beherrscht wurde, ist etwa durch die Jahre 1500 und 1520 begrenzt. Seit dem Anfang des dritten Jahrzehnts entzog die Kirchenrevolution der humanistischen Bewegung die Teilnahme.

Die Renaissance, deren litterarische Erscheinung der Humanismus ist, bezeichnet die Loslösung der abendländischen Völker von der supranaturalistisch-asketischen Welt- und Lebensanschauung; mit ihr beginnt die moderne rationalistisch-kulturelle Lebensentwickelung.

Die germanischen Völker waren am Anfang der Epoche, welche wir das Mittelalter nennen, in die Kirche aufgenommen worden. Sie waren aber nicht im eigentlichen Sinne zum Christentum bekehrt worden, wenn man unter Bekehrung jene Umkehrung der ganzen Lebensempfindung und Lebensführung versteht, welche im Evangelium Wiedergeburt genannt wird. Die alten Völker hatten etwas derartiges erlebt. Sie bekehrten sich zum Christentum, nachdem sie den Weg der Civilisierung und Kultivierung bis zu Ende gegangen waren und am Ende die Enttäuschung und den Überdruß gefunden hatten. Sie richteten nun, sich abwendend von der Augen Lust und des Fleisches Lust ihre Sehnsucht auf ein übersinnliches Jenseits; sie kehrten um von dem Wege, auf welchem sie bisher der Befriedigung der Begierden durch Kultur nachgestrebt hatten; sie suchten den Frieden durch Erlösung von der Begierde.

Die Christianisierung der germanischen Völker ist ein Vorgang von wesentlich verschiedener Art. Eine ähnliche Umkehr konnte hier nicht

stattfinden, weil der Kulturweg noch kaum betreten war. Ihre Christianisierung erscheint vielmehr als Schritt zu ihrer Kultivierung. Die Kirche, welche nach ihrer ursprünglichen Idee das Reich darstellt, das nicht von dieser Welt ist, erscheint hier als Kulturinstitut. Von den Klöstern ist im Mittelalter, wie oft gepriesen worden, jede Bereicherung und Verschönerung des Lebens ausgegangen. Allerdings ist der ursprüngliche Charakter des Christentums nicht ganz verschwunden. Die Lehre der alten Kirche hat ihn nie verleugnet und auch die Lebensformen zeigen überall seine Spuren. Aber der Inhalt des mittelalterlichen Lebens ist nicht in Übereinstimmung mit der Form: in Wahrheit ist das Mittelalter gar nicht weltflüchtig und lebenssatt, sondern voll Freude und Verlangens. Kampf und Eroberung, mit den Waffen und im Handel, ist sein Tagewerk, Jagd und Kampfspiel seine Erholung, Macht und Reichtum sein Ziel. Der Inhalt seiner Lieder ist Liebeslust und Liebesleid. Nach den Wissenschaften, welche das Evangelium verachtet, streckt es die Hand aus, aus den Händen der Heiden, Juden, Araber sie zu empfangen. Die scholastische Theologie selbst, was ist sie anders als ein Versuch, mit der Vernunft zu bewältigen, was zunächst auf guten Glauben angenommen war? Das *credo ut intelligam* ist ihr Prinzip, das Gegenteil des *credibile quia ineptum*. Die Scholastik ist die erste Form der Aufklärung. — Selbstverständlich soll hiermit nicht in Abrede gestellt sein, daß auch im Mittelalter echte Erlösungssehnsucht von der Welt und dem Leben vorkam. Mancher lateinische Gesang giebt davon sehr zuverlässiges Zeugnis. Nur das wird behauptet, daß in solchen Stimmen nicht die herrschende Stimmung zum Ausdruck kommt und daß die Lebensführung des Mittelalters solcher Stimmung nicht entspricht. Das Mittelalter ist, wenn man seine tiefste Willensrichtung in Betracht zieht, der ersten, kulturell-heidnischen Hälfte der Lebensentwickelung der alten Völker näher verwandt, als der zweiten, christlich-religiösen.

Man kann das Verhältnis des Mittelalters zum Altertum vielleicht so bezeichnen: das Mittelalter ist die Schulzeit der germanischen Völker; das Altertum ist ihr Lehrer, aber nicht das jugendlich-heidnische, sondern das religiös gewordene, greisenhafte Altertum. Von ihm nahmen die jugendlichen Völker zugleich mit den Elementen der Kultur die Form seiner Welt- und Lebensanschauung an. Sie paßte eigentlich nicht für das Jugendalter, aber die Unangemessenheit wurde nicht empfunden, so wenig als gegenwärtig von dem Knaben, der in der Schule die Lehre von der Sünde und der Erlösung lernt. Das Mittelalter gleicht einer jugendlichen Gestalt, welche in die Tracht des Alters verhüllt einhergeht.

In der Renaissance, jener großen und universellen Bewegung, welche alle Völker und alle Lebenskreise ergriff, kam die Unangemessenheit zum Bewußtsein. Man entdeckte, daß die supranaturalistische Religion des Christentums die eigene Lebensstimmung gar nicht ausdrücke. Man entdeckte gleichzeitig, daß der Lehrmeister, das Altertum, einmal jung war und damals ganz anders empfand und dachte, als in seinem Greisenalter. Man hatte davon eine abstrakte Kenntnis freilich auch früher gehabt; aber jetzt erst ging das Verständnis dafür auf. Und jetzt entstand unter den abendländischen Völkern ein wetteiferndes Bemühen, die christlich-supranaturalistischen Formen, welche das Mittelalter in der Kunst, in der Litteratur, in der Wissenschaft getragen hatte, abzuthun und dafür die altklassischen anzulegen. Mit jener eigentümlichen Empfindung von Scham und Verachtung, welche die Träger einer veralteten Mode überkommt, sobald sie dessen inne werden, wurde die alte Sprache, die alte Dichtung, die alte Kunst, die alte Wissenschaft eiligst bei Seite geworfen und an ihrer Stelle klassisches Latein, klassische Versmaße, klassische Formen der Kunst angeschafft. Es fehlte nicht viel, daß auch die alten Götter wieder wären angenommen worden, wenn nur die klassischen Schriftsteller selbst noch an sie geglaubt hätten. So wurden denn wenigstens die alten Redewendungen, die als Reminiszenzen an einen ehemaligen Glauben bei jenen Schriftstellern sich fanden, als besonderer Schmuck auch der imitiert-klassischen Rede eingefügt.

Die Renaissance begann, wie natürlich ist, in den oberen Schichten der Gesellschaft. Sie ist eine durchaus aristokratische Bewegung. Die Aristokratie der Bildung und des Besitzes ist ihr Träger. An ihrer Spitze sehen wir die geistlichen und weltlichen Fürsten, voran Papst und Kaiser, ihnen folgend Kardinäle und Bischöfe, Könige und Kurfürsten. In den Kirchen begannen humanistische Prunkreden die herbe Predigt von der Ertödtung des Fleisches zu verdrängen. Als in Florenz der gewaltige Mönch von San Marco jene große demokratisch-puritanische Reaktion gegen das neue Evangelium und seinen Protektor, das fürstliche Kaufherrengeschlecht der Medici, erregte, da erhob er, in den Adventspredigten 1493, die Klage[1]: „Geh hin nach Rom und durch die ganze Christenheit: in den Häusern der großen Prälaten und

[1] P. Villari, Savonarola, Deutsch von Berduschek, S. 128 ff. Ein ausgezeichnetes Werk, das zwei andere ausgezeichnete Werke auf das Glücklichste ergänzt: J. Burckhardt's Kultur der Renaissance in Italien (3. A. 1877) und G. Voigt's Wiederbelebung des Altertums (2. A. 1881). Vielleicht giebt es keine Zeit, deren innerste Tendenzen deutlicher als hier geschehen ist, dargelegt worden sind.

der großen Herren treibt man nichts als Poesie und Rhetorik. Geh nur hin und sieh nach: du wirst sie finden mit humanistischen Büchern in der Hand, wie sie sich den Anschein geben, als wüßten sie mit Virgil, Horaz und Cicero die Seelen zu leiten. — — Mit Aristoteles, Plato, Virgil und Petrarcha speisen sie das Ohr und kümmern sich nicht um das Heil der Seelen. Warum lehren sie nicht, statt so vieler Bücher, das eine, in welchem das Gesetz und das Leben enthalten ist?“ Die Antwort ist: weil es zu ihrem Leben nicht mehr paßt. Die Emanzipation des Fleisches ist das Gesetz ihres Lebens; was soll ihnen das Evangelium? Die Prälaten sind in Ehrgeiz, Unkeuschheit und Luxus versunken. Bücher des Teufels nennt er sie, denn derselbe schreibe seine ganze Bosheit hinein. Nicht anders die Fürsten: „ihre Paläste und Höfe sind der Zufluchtsort aller Tiere und Ungeheuer der Erde, d. h. ein Asyl für alle Bösewichter und Verbrecher. Dieselben strömen dahin, weil sie dort Gelegenheit und Anreizung finden, allen ihren maaßlosen Begierden und bösen Leidenschaften freien Lauf zu lassen. Dort finden sich die schlechten Ratgeber, welche stets auf neue Lasten und Steuern sinnen, um das Blut des Volkes auszusaugen. Dort leben die schmeichlerischen Philosophen und Dichter, die mit Fabeln und Lügen aller Art den Stammbaum jener schlechten Fürsten von den Göttern herleiten. Was aber das schlimmste ist, dort sieht man auch Geistliche, welche in denselben Ton einstimmen. — Da habt ihr die Stadt Babylon, die Stadt der Thoren und Gottlosen, die Stadt, welche der Herr zerstören will.“

So stellte sich dem Mönch die Renaissance dar. Sie rächte das Urteil durch seinen Tod.

Die Bewegung nahm ihren Ursprung in Italien. Hier hat sie auch die ausgeprägteste Darstellung ihres innersten Wesens erreicht. In Italien war die wirtschaftliche Entwickelung am weitesten fortgeschritten, hier waren zuerst moderne Großstädte als Vermittler des Welthandels entstanden; in ihnen kam der moderne Geist zuerst zum Bewußtsein seiner selbst. — Hierzu kam ein anderes. Italien war das Land der Römer, tausend Spuren ihrer Arbeit gaben dem lebenden Geschlecht Zeugnis davon. Die Italiener waren die Nachkommen der Römer. Sie hatten es vergessen. Wo in seinem interessanten Werk *De officio ministrorum* der heilige Ambrosius nachzuweisen unternimmt, daß die vier Kardinaltugenden und besonders auch die Tapferkeit bei den Seinen so gut zu finden sei als bei den Heiden, führt er zum Beweis Josua und David, Eleazar und die Makkabäer an; diese nennt er, der geborene Römer, seine Vorfahren *(majores nostri)*. So groß war der Abfall von dem natürlichen Bewußtsein menschlicher Be-

ziehungen. Im 14. Jahrhundert begann man in Italien sich zu besinnen; die Juden seien gar nicht die Vorfahren der Italiener, sondern die Römer. Und nun erschien es so, als sei dies Bewußtsein nicht durch eine innere Wandlung, sondern durch die Invasion der Barbaren getrübt worden: die Goten hätten das Römerreich zerstört und die römische Kultur mit ihrem Barbarentum befleckt, die Sprache verderbt, barbarisches Recht und barbarische Sitten eingeführt. Diese Befleckung gelte es nunmehr abzuwischen und das echte Römertum, römische Republik mit römischer Beredsamkeit wieder herzustellen. In Petrarca ist diese Gesinnung lebendig. Er erwartete von Cola Rienzi die Vertreibung der Barbaren, d. h. der von den Goten abstammenden Nobili (Voigt, Wiederbelebung des Altertums I, 67, II, 364).

Dem damals führenden Volk folgte mit den übrigen auch das deutsche. Wie einst Ambrosius mit Verleugnung der natürlichen Abstammung die christlichen Italiener zu Nachkommen Davids gemacht hatte, so versuchten nun mit den Italienern auch die Deutschen, Nachkommen Ciceros aus sich zu machen. Sie fingen an ihrer gotischen Herkunft sich zu schämen und deshalb streiften sie so viel als immer möglich ab, was daran erinnerte. Mit den Namen der Dinge und ihren eigenen Namen fingen sie an; aus einem Magister Krachenberger wurde ein Gracchus Pierius, aus einem Mag. Walzemüller ein Hylacomylus. Den Magister und Baccalarius ließ man ganz weg; hatte auch irgend ein griechischer oder römischer Philosoph mit so absurdem Titel sich auszuzeichnen getrachtet? Aus dem *Studium generale* machte man eine *Academia* oder ein *Gymnasium*, aus der *facultas artium* ein *collegium* oder einen *ordo philosophorum*, aus einer *bursa* ein *contubernium*, aus dem *Pedellus* einen *viator* u. s. f. Auch der alte Kalender, der nach den Heiligentagen rechnete, wurde durch die Rechnung nach Kalenden und Iden ersetzt. Nicht minder wurde die Barbarei der gotischen Länder- und Ortsnamen abgethan oder wenigstens verdeckt, indem man entweder die alten römischen Namen wieder aufnahm oder, wo solche fehlten, durch Antikisierung, wie bei den Personen, sich half. So wurde aus Meissen Mysia, aus Wittenberg Albioreia. Mochte das Verständnis darunter leiden, was schadete es, wenn nur das barbarische Ärgernis aus der Rede entfernt wurde; allenfalls konnte man ja am Rand hinzufügen, mit welchem Namen der Ort unter den Barbaren genannt wurde.

So tief wie in Italien ist allerdings der Humanismus in Deutschland nicht gedrungen. Die Gotische Natur ließ sich nicht sogleich mit dem Namen ablegen und sie fügte sich nie ganz in die antike Anschauung. Die Religion wurzelte tiefer im Gemüt und ein gewisser

schwerfälliger Ernst, der sich mehr zur Arbeit als zu leichtem Lebensgenuß und ästhetischem Spiel schickt, hielt von einer gleichen Hingebung an das Altertum mit seiner Lebenslust und Schönheit zurück. Die Renaissance blieb in Deutschland im Grunde immer ein exotisches Gewächs, Imitation der Imitation. Nur die gelehrten Kreise wurden von ihr stärker bewegt; und zu dem italienischen Evangelium von der Emanzipation des Fleisches hat auch unter diesen sich nur ein Teil bekannt, wie die Gruppe, welche in den Briefen der dunkeln Männer sich selber ein Denkmal gesetzt hat. Die eigentlichen Führer des Humanismus in Deutschland, Reuchlin und Erasmus, Hegius und Wimpheling, Mosellanus und Melanchthon, waren ehrbare Gelehrte und Professoren. Ihr Humanismus bestand vor allem im lateinischen Stil. Freilich der Stil ist der Mensch. Die Bewunderung der Ciceronischen Sprache und die Verachtung des kirchlichen Lateins führte unvermerkt zu einer entsprechenden Schätzung des Inhalts.

So hat denn allerdings auch in Deutschland der Humanismus als revolutionäres Prinzip gewirkt. Das Ziel der Revolution war freilich nicht die römische Republik, es handelte sich zunächst nur um eine Universitäts- und Schulrevolution. Diese aber hat sich wirklich vollzogen. Der Wissenschafts- und Unterrichtsbetrieb des Mittelalters, wie er sich im 14. und 15. Jahrhundert ausgebildet hatte und noch am Anfang des 16. an allen deutschen Universitäten und Schulen bestand, ist in den zwei Jahrzehnten der humanistischen Invasion zerstört worden. Schon vor dem Ausbruch der Kirchenrevolution hatte auf allen deutschen Universitäten eine ziemlich tiefgreifende Umgestaltung des gelehrten Unterrichts, besonders in der artistischen Fakultät stattgefunden. Überall waren Professuren der Eloquenz und der griechischen Sprache errichtet; überall waren die Lehr- und Promotionsordnungen reformiert, als durch die Reformation die Entwickelung der Dinge unterbrochen wurde.

Ehe ich aber diese Umgestaltung darstellen kann, ist das Bestehende kurz zu charakterisieren.

Das Unterrichtswesen des Mittelalters[1]. Aller Unterricht

[1] Eine irgendwie genügende Darstellung des mittelalterlichen Unterrichtswesens ist noch nicht vorhanden. Eine immer noch brauchbare Übersicht des älteren kirchlichen Schulwesens, mit Abdruck der wichtigsten kirchlichen Verfügungen giebt G. Keuffel, *historia orginis ac progressus scholarum inter Christianos,* Helmstädt 1743. Fr. Cramer hat eine nicht unbrauchbare Geschichte der Erziehung in den Niederlanden während des Mittelalters (1843) gegeben. Zusammenhängende historische Darstellungen sind neuerdings versucht von H. Kaemmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittel-

ging im Mittelalter von der Kirche aus. An zwei kirchliche Institute hatten sich die ersten Schulen angelehnt: die Klöster und das Bistum. Die nächste Aufgabe der Kloster- und Domschulen war die Unterweisung des Nachwuchses für den klerikalen Beruf. Die Ausübung der gottesdienstlichen Funktionen setzte die Kenntnis der Kirchensprache und einige Übung im Gesang voraus; lesen, schreiben und singen waren daher notwendig die ersten Unterrichtsgegenstände. Sie werden in den Kapitularen Karls des Großen den Klosterschulen vorgeschrieben. Da dem Klerus außer den gottesdienstlichen Übungen das *regimen animarum* in immer weiterem Maße als Berufsaufgabe zufiel, so wurden ihm die hierfür nötigen Regierungskräfte, die Kräfte des Lehrers und Leiters, immer notwendiger. Die Rhetorik und die Dialektik treten sonach in den Vorbildungskursus des Klerus ein. Dieselbe Aufgabe machte aber auch die Sachwissenschaften erforderlich; so kommen zu den drei *artes sermocinales* (Grammatik, Rhetorik, Dialektik), die *artes reales:* Arithmetik, Geometrie, Astronomie und die hier eingeordnete Musik. Das ist der Umkreis der *septem artes liberales.* Auf ihnen wird dann, als auf der Grundlage, die höchste Wissenschaft, die *sacra theologia,* auferbaut.

So hat schon Alcuin, der Schulbücher über alle sieben Disziplinen geschrieben hat, von welchen die des *trivium* noch erhalten sind (abgedruckt in Migne, Patrologia Bd. CI, S. 849—979), die Sache dargestellt: „die göttliche Weisheit“, heißt es in dem einleitenden Dialog, „wird getragen von den Säulen der sieben freien Künste und niemand kommt zur vollkommenen Erkenntnis, der nicht auf diesen sieben Säulen oder Stufen sich erhebt. — Durch sie haben die Philosophen Muße und Geschäfte erfüllt; durch sie sind auch die heiligen und katholischen Lehrer und Verteidiger unseres Glaubens allen Häresiarchen in öffentlichen Disputen stets überlegen gewesen.“[1]

alter zur Neuzeit (Leipzig 1882) und L. v. Stein, Das Bildungswesen des Mittelalters (Stuttgart 1883; bildet den zweiten Teil des sechsten Teils von des Verfassers Verwaltungslehre). Das Werk Kaemmel's hat die zahlreichen Monographien aus den letzten Jahrzehnten fleißig benutzt, es fehlt ihm aber die Vertrautheit mit den allgemeinen Verhältnissen. Dem Buche von Stein fehlt es an gründlichem Studium der Quellen, wofür die breiten allgemeinen Erwägungen nicht entschädigen.

[1] Die Vergleichung der Wissenschaften mit einem Bauwerk ist dem ganzen Mittelalter geläufig. Ein Holzschnitt, welcher dem letzten berühmten mittelalterlichen Kompendium der Wissenschaften: der Margarita philosophica des Freiburger Professors Gregor Reisch (1503 zum ersten mal gedruckt) beigegeben ist, zeigt das Lehrgebäude der Wissenschaften in Gestalt eines Thurmes mit sechs Geschossen. In den beiden untersten mühen sich Knaben unter Assistenz eines Baccalarius mit dem Donatus und Priscianus; die Rute in der Hand des Lehrers

Ausführlich ist dieser Bildungsgang dargelegt und seine Notwendigkeit begründet in jenem Buch, welches man die erste deutsche Gymnasialpädagogik nennen kann, in des ehrwürdigen HRABANUS MAURUS Werk über den Unterricht des Klerus. Ich kann auf dieses Werk hier nicht weiter eingehen, vermag mir aber doch die Mitteilung der Formel nicht zu versagen, in welche der erste *praeceptor Germaniae* seine Anforderungen an einen Kleriker zusammenfaßt; er verlangt von ihm *scientiae plenitudinem, vitae rectitudinem et eruditionis perfectionem:* die Fülle der Weisheit (der göttlichen), ein rechtschaffenes Leben und eine gründliche Gelehrsamkeit.[1] Die Idee des Klerus, trage er nun priesterliches Gewand oder nicht, kann nicht bündiger ausgedrückt werden.

Eine neue Epoche in der Entwickelung des mittelalterlichen Schulwesens begann mit dem 13. Jahrhundert. Zu den alten Orden kamen neue, welche sich in den Städten ansiedelten; fast in allen deutschen Städten entstanden im Verlauf des 13. und 14. Jahrhunderts Klöster der Dominikaner, Franziskaner, Augustiner. Hatten schon die alten Klosterschulen die Zulassung von Externen zum Unterricht nicht ablehnen können, so konnten es die neuen noch viel weniger. Auch der andere Zweig des kirchlichen Unterrichts breitete sich aus. Durch das Laterankonzil vom J. 1215 wurde, auf Antrieb Innocenz' III., allen Kollegiatkirchen die Pflicht auferlegt, Schulen zu halten. Aber das mit dem Wachstum der Städte und der Entwickelung des wirtschaftlichen Lebens stetig steigende Unterrichtsbedürfnis fand durch die Vermehrung der Kloster- und Stiftsschulen noch nicht volle Befriedigung. Seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts entstanden in allen größeren Städten bei den Pfarrkirchen Schulen. Einen Krystallisationskern boten hierfür die zu gottesdienstlichen Funktionen von jeher gehaltenen Scholaren. Am Ausgang des Mittelalters finden wir demnach in großen und

zeigt, daß die Wurzel der Wissenschaften, die Grammatik, bitter ist. Das dritte und vierte Geschoß nehmen die Logik, die Rhetorik und Poesie, die Arithmetik, die Musik, die Geometrie, die Astronomie ein; das fünfte *philosophia physica* und *moralis.* Jede Disziplin ist repräsentiert durch ihren kanonischen Lehrer; in obiger Folge sind es: Aristoteles, Cicero, Boëtius, Pythagoras, Euclides, Ptolemäus, Plinius, Seneca. Auf der Spitze steht P. Lombardus, seine Wissenschaft ist Theologia s. Metaphysica. Eine Nachbildung des Holzschnittes findet man in GEIGER's Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland, S. 499. Man sieht übrigens, daß hier das alte System der sieben Künste erweitert ist durch die scholastische Philosophie, welche Physik und Moral aus dem Aristoteles hinzufügte. Bemerkt sei noch, daß diese Anschauung sich anlehnt an ein Wort in den Sprüchen Salomonis 9, 1: Die Weisheit bauete ihr Haus und hieb sieben Säulen.

[1] *De institutione clericorum* l. III, c. 1; die Schrift findet sich im 6. Bd. der Werke Hrabans, Köln 1626.

auch in mittleren Städten regelmäßig eine ganze Anzahl von Schulen, Kloster-, Stifts- und Pfarrschulen nebeneinander.

Die Schulen bei den städtischen Pfarrkirchen standen, wenigstens hinsichtlich der äußeren Verhältnisse, unter dem Stadtregiment, daher sie gewöhnlich Stadt- oder Ratsschulen genannt werden. Man hat nicht selten in ihnen den Anfang eines der Kirche entfremdeten, ihr feindlichen säkularen Schulwesens erblickt. Das ist eine Sinnestäuschung, verursacht durch das Vorurteil, daß die Kirche, wie es in der Neuzeit allerdings vorgekommen ist, widerstrebende liberale Bürgerschaften durch äußere Gewalt regiert habe. Im Mittelalter war es überall selbstverständlich, daß aller Unterricht von der Kirche ausgehe und alle Schulen kirchliche Einrichtungen seien; das hinderte aber natürlich nicht, daß der Rat, als Patron der Kirche, auf die Pfarrschule, seitdem sie für die Stadt Bedeutung gewonnen hatte, Einfluß zu erhalten trachtete und durch Leistungen auch wirklich erhielt. Wenn er für die Schule etwa ein Haus baute und dem Schulmeister einen Lohn gab, so wurde ihm, wie billig und wie auch bei allen andern kirchlichen Stellen geschah, ein Einfluß auf die Besetzung der Stelle eingeräumt. Am Ausgang des Mittelalters findet es sich häufig, daß der Rat durchaus und in jeder Hinsicht als Schulherr erscheint, er nimmt den Schulmeister, regelmäßig auf ein Jahr, in Dienst, giebt eine Schulordnung, so weit von solcher damals überhaupt die Rede ist, bestellt sogar aus seiner Mitte Aufseher der Schule; wie später an ein paar Beispielen zu zeigen sich Gelegenheit finden wird. Wenn gegen die Entstehung solcher selbständigen städtischen Schulen von den Vorstehern der Dom- oder Stiftsschulen derselben Stadt Widerstand geleistet worden ist — es sind zufällig die Akten solcher Händel, wie sie etwa zwischen dem Scholastikus eines Domkapitels oder Stifts, der sein Schulmonopol verteidigte, und dem Rat der Stadt, der eine eigene Schule zu errichten strebte, mehrfach erhalten, z. B. aus Hamburg, Lübeck, Leipzig, Nordhausen —, so ist doch die Bedeutung solcher Konflikte eine rein äußerliche und lokale. Das Schulgeld war, wie es scheint, häufig der eigentlich streitige Punkt. Der Scholastikus hatte wohl hin und wieder aus demselben sich eine Pfründe gemacht, indem er, das Schulamt um ein dürftiges Fixum an den Mindestfordernden vergebend, den Überschuß einsteckte. Der Bürgerschaft kam dann vor, namentlich wenn der Scholastikus etwa einmal im Schulgeld aufschlug, eigentlich könne sie auch selbst einen Schulmeister mieten und dann das Schulgeld nach Belieben bestimmen. — Die oberen Kirchenbehörden entschieden übrigens in allen diesen Fällen zu Gunsten der Stadt. — Der Unterricht in den städtischen Schulen unterschied sich von dem der kirchlichen nicht außer etwa

dadurch, daß er sich in der Regel mehr auf das Elementare beschränkte. Den letzteren wird nicht selten ausdrücklich die höhere Stufe vorbehalten. —

Seit der Mitte des 14. Jahrhunderts traten zu diesen bestehenden Schulen hinzu die Universitäten.

Man kann als die Aufgabe der Universitäten und damit zugleich als die Ursache ihrer Entstehung bezeichnen: zu leisten, was die Dom- und Stiftsschulen nicht mehr vermochten, nämlich den Klerus die Wissenschaften zu lehren. Es waren seit der Entstehung jener Schulen auf dem Gebiete der Wissenschaften gewaltige Veränderungen vor sich gegangen. Die Kompendien, in welche Aristoteles einst die Wissenschaften der Griechen zusammengefaßt hatte, waren bekannt geworden. Eine neue Philosophie war entstanden, weitschichtig, schwer zu fassen, ein komplizierter logischer Apparat ihr Organ. Die Theologie selbst hatte die Gestalt eines philosophischen Lehrgebäudes angenommen. Auch das Recht war zum Gegenstand einer Wissenschaft geworden. Die neue Philosophie und Theologie erfunden zu haben war der unsterbliche Ruhm von Paris, während Bologna die Rechtswissenschaft in Anspruch nahm und Salerno im südlichen Italien, wo die christliche Welt an die muhamedanische grenzte, die Medicin.

Die Lehrkräfte der kleinen isolierten Dom- und Stiftsschulen reichten nicht mehr zu, den Umkreis der neuen Wissenschaften zu umspannen. Seit dem 13. Jahrhundert war es daher gebräuchlich geworden, daß höher Strebende nach Frankreich und Italien zogen, um dort die neuen Wissenschaften an der Quelle zu schöpfen. Endlich, nachdem man längere Zeit damit sich zu helfen gesucht hatte, daß man Pariser Doktoren als Lektoren an den großen Stiftsschulen angestellt hatte, wurde der Versuch gemacht, die Wissenschaften in ähnlichen Organisationen auf dem deutschen Boden anzusiedeln. Im Jahre 1348 wurde am Sitz des kaiserlichen Hofes zu Prag die erste Universität im Reich errichtet. Es folgten bald Wien (1365) 1384, Heidelberg 1386, Köln 1388, Erfurt 1392, (Würzburg 1402), denen sich nach kurzem Zwischenraum noch Leipzig 1409 und Rostock 1419 anschlossen. Damit war das Bedürfnis vorläufig gedeckt. Eine zweite Gründungsepoche begann, nicht ohne Zusammenhang mit der humanistischen Bewegung um die Mitte des 15. Jahrhunderts; sie fügte zu den sieben alten Gründungen, die sich als lebensfähig erwiesen hatten, acht neue: Greifswald 1456, Freiburg 1457, (Trier 1457), Basel 1459, Ingolstadt 1472, Tübingen 1477, Mainz 1477, Wittenberg 1502, Frankfurt 1506.

Auch die Universitäten waren kirchliche Lehranstalten. Sie wurden vom Papst formell errichtet, d. h. mit der Befugnis zu lehren und die

akademischen Grade, d. h. Zeugnisse zur Lehrbefähigung zu erteilen, ausgestattet. Die Kirchengüter wurden überall für die Dotation in Anspruch genommen, regelmäßig in der Form, daß eine Anzahl Pfründen, meist an einer Stiftskirche der Stadt, doch auch an auswärtigen Kirchen, stets an ältere Lehrer der Universität, besonders Theologen und Juristen, verliehen wurden; was natürlich die kirchliche Qualifikation derselben zur Voraussetzung hatte. Man kann sagen, die mittelalterlichen Universitäten waren ihrem Ursprung und ihrer Stellung nach nichts anderes als freier konstruierte Kollegiatstifte, welchen von den beiden Aufgaben solcher Institute, dem Gottesdienst und dem Unterricht, wesentlich nur die letztere oblag; von der ersteren waren sie dispensiert, um der anderen ganz sich widmen zu können. Lehrer und Schüler derselben waren Kleriker und dem entsprechend die Lebensordnungen in allen Stücken den klerikalen nachgebildet. Für die Lehrer war das Cölibat selbstverständliche Forderung; sie wohnten in den Kollegien nach Art regulierter Kleriker beisammen. Erst seitdem die humanistischen Emanzipationsbestrebungen eindrangen, wurde diese Ordnung allmählich durchlöchert. Bis dahin wurden auch die Scholaren auf den deutschen Universitäten in klösterlicher Zucht in den Kollegien und Bursen zusammengehalten.[1]

Es ist gewöhnlich, von dem Verfall des kirchlichen Schulwesens am Ausgang des Mittelalters zu reden. So viel ich sehe, geben die Thatsachen hierzu keine Veranlassung. Man weist darauf hin, daß die zweite Hälfte des Mittelalters nicht, wie die erste, von berühmten Kloster- und Domschulen zu berichten habe, und findet die Ursache darin, daß Weltklerus und Klostergeistlichkeit mit einander in Trägheit und Wohlleben versunken sei: Wissenschaft und Religion sei seit dem 13. Jahrhundert den Stiften und Klöstern mehr und mehr fremd geworden und Laster und Barbarei hätten ihren Einzug gehalten. Was die wissenschaftliche Kultur des Klerus anlangt, so sagt diese Rede im allgemeinen gewiß das Gegenteil der Wahrheit. Gerade im 14. und 15. Jahrhundert ist die Kultur der eigentlichen Wissenschaften in Deutschland einheimisch geworden; es waren Kleriker, welche sie aus der Fremde holten und in der Heimat anpflanzten und pflegten. Freilich nun nicht mehr in den alten klösterlichen Pflegestätten; die abgelegenen Benediktiner- und Cisterzienserklöster waren im 15. Jahrhundert nicht mehr, wie im 10. oder 12., Mittelpunkte des Kulturlebens;

[1] Über die Gründung der deutschen Universitäten, sowie über ihre öffentliche Stellung und ihre Lebensordnungen habe ich ausführlich in einem Aufsatz in v. Sybel's Histor. Zeitschrift, Bd. 45 (Jahrg. 1881) S. 251—311, 385—440 gehandelt.

Universitäten konnten natürlich nur in Städten errichtet werden. Es geschah, wie bemerkt, in der Regel im Anschluß an die vorhandenen kirchlichen Unterrichtsorganisationen in Dom- und Kollegiatstiften. Die Bischöfe erwiesen sich überall als eifrige Förderer der Universitäten; die Kapitel hielten, hierin den Anordnungen der Synoden und kirchlichen Oberen folgend, ihre Mitglieder an, auf den Universitäten sich wissenschaftliche Bildung zu erwerben. Nicht minder trafen die Orden, namentlich seitdem die Reformationsbewegungen der großen Konzilien des 15. Jahrhunderts durchdrangen, Veranstaltungen, ihren Mitgliedern die neue wissenschaftliche Bildung zugänglich zu machen. Bei vielen Universitäten finden sich Studienhäuser der verschiedenen Orden, in welchen die studierenden Mitglieder Unterkunft und wohl auch Unterricht empfingen. In allen Inskriptionslisten mittelalterlicher Universitäten kommen zahlreiche Namen von Ordensbrüdern vor. Nicht minder stellen sie zu den Lehrkörperschaften, besonders der theologischen und philosophischen Fakultäten, ein sehr bedeutendes Kontingent. Die Rückwirkung auf das Leben in den Klöstern selbst konnte natürlich nicht ausbleiben. Die Neigung zu wissenschaftlichen Studien, zum Anfertigen und Sammeln von Handschriften, nahm im 15. Jahrhundert überall zu, gelehrte Äbte wurden häufiger. Auch der Schulunterricht in den Klöstern wird unter solchen Einflüssen sich gehoben haben. Freilich es war eine stille und wenig beachtete Thätigkeit. Die Aufmerksamkeit der gelehrten Welt war nicht mehr auf die Klöster, sondern auf die Universitäten gerichtet. Hier hatte der höchste wissenschaftliche Unterricht definitiv seine Stätte gefunden. Die alten Schulen waren den Universitäten gegenüber ein für allemal in die Stellung von Vorbereitungsschulen herabgesunken.[1]

[1] Nachweisungen zu dem oben Gesagten findet man in allen Universitätsgeschichten; ferner in den Ordensgeschichten, z. B. Winter, die Cisterzienser des nordöstlichen Deutschlands (III, 55 ff.), Kolde, die deutsche Augustinerkongregation, S. 166. Für die Bayrischen Klöster manches bei Günthner, Geschichte der litterarischen Anstalten in Bayern (3 Bde. 1810 ff.); auch die Artikel des großen Sammelwerkes Bavaria über Geschichte der Volksbildung enthalten manche hierher gehörige Mitteilung. Über österreichische Klöster und den Aufschwung der Studien in ihnen um diese Zeit findet man einiges bei Czerny, die Klosterschule zu St. Florian und in einem Progr. von Linz 1854. — Ein in mehrerer Beziehung interessantes Aktenstück, welches J. Frey im Progr. von Rössel 1880 veröffentlicht hat, kann ich mir nicht versagen, nach seinem wesentlichen Inhalt hier mitzuteilen. Es ist ein Vertrag, welchen acht märkische, pommersche und preußische Augustinerkonvente im Jahre 1415 zur Begründung eines wandernden Studiums, als Notbehelf statt des Universitätsstudiums, mit einander schlossen. Das Studium soll nach festgestellter Ordnung bei den acht Klöstern immer auf ein Jahr unterhalten

Was die Gestaltung des Unterrichts auf den mittelalterlichen Universitäten anlangt, so ist zunächst zu bemerken, daß eine feste Abgrenzung gegen einen elementaren, vorbereitenden Unterricht überhaupt nicht stattfand. Es war wohl Regel, daß die neuen Ankömmlinge irgend welche Kenntnis der gelehrten Sprache mitbrachten; doch war es nicht Voraussetzung der Immatrikulation. Es wurden auch Knaben, die mit einem Pädagogen ankamen, oder Bürgerskinder, welche die Lateinschule der Stadt besuchten, inskribiert; so waren z. B. die Schüler und Lehrer der Stephansschule in Wien (als) solche Mitglieder der Universität, wie denn auch vorkam, daß der Rektor der Schule zugleich Rektor der Universität war. Als durchschnittliches Lebensalter bei der Immatrikulation darf etwa das 15. oder 16. Jahr angenommen werden; daneben kam, wie geringeres, so auch viel höheres Alter vor. Dem Bedürfnis schulmäßiger Zucht und Unterweisung kam die artistische Fakultät durch die Kollegien und Bursen, in welchen die Lehrer mit den Schülern zusammenwohnten, entgegen. Für ganz unvorbereitete Knaben war dazu an vielen Universitäten eine Lateinschule *(paedagogium)* als Universitätsinstitut vorhanden. So funktionierten die Universitäten zugleich als Gymnasien und Lateinschulen; wie denn freilich anderseits auch die Partikularschulen durch nichts gehindert wurden, in ihren Kursus die Disziplinen, welche von den Artisten der Universität gelehrt wurden, als Logik und Physik, hineinzuziehen, wenn sich Schüler fanden, welche diese Lektionen hören wollten und Lehrer, die sie lesen konnten.

Die eigentliche Substanz des Unterrichts in der *facultas artium* bildete die Philosophie: Logik, Physik mit Psychologie, Metaphysik, Ethik, Politik, dazu Astronomie und Geometrie. Der vollständige Kursus zerfiel in zwei Abteilungen. Der erste, vorbereitende umfaßte die formalen Disziplinen: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, etwa mit den

werden: jedes Kloster schickt einen Bruder; die Provinz, in welcher es sich befindet, bestellt den Rektor, der von allen gemeinsam besoldet wird. Als Gegenstände des Unterrichtes werden Grammatik, Logik, Philosophie und Theologie genannt. Die Dauer der Vorlesungen wird festgestellt, wie in den Universitätsordnungen; alle Tage soll gelesen werden, *diebus illegibilibus dumtaxat exceptis*, und es werden dann diese Vorlesungen Lehrern und Hörern als Universitätsvorlesungen angerechnet (*pro forma computabitur*), nämlich offenbar bei einem etwaigen späteren Besuch einer Universität behufs der Promotion. *Pro forma* lesen und hören heißt die zur Erlangung eines *gradus* durch die Statuten vorgeschriebenen Vorlesungen lesen und hören; daher *lectiones formales, baccalarius formatus*; auch das englische Wort *form* für Schülerabteilung, Klasse, hat wohl hierin seinen Ursprung; es ist dasselbe, was *lectio* im mittelalterlichen Sprachgebrauch der deutschen Schulen.

Elementen der Mathematik und Physik; er schloß ab mit dem Bakkalariatsexamen. Der zweite, welcher zum Magisterium führte, fügte die materialen Disziplinen hinzu. — Übrigens wurde der vollständige Kursus nur von wenigen durchlaufen, vielleicht der vierte Teil aller Immatrikulierten verließ die Universität als Bakkalarius, und kaum der sechszehnte als Magister. — Die oberen Fakultäten waren der Zahl nach überall unbedeutend. Ihr Kursus setzte der Regel nach den artistischen Kursus voraus. Gewöhnlich war, daß die *magistri in artibus legentes* zugleich den Kursus einer der oberen Fakultät zur Erlangung ihrer Grade komplierten, um dann als Lehrer in sie überzugehen oder in ein geistliches oder weltliches Amt einzutreten.

Der Charakter des Unterrichts entsprach durchaus der Lage der wissenschaftlichen Kultur. Er beruhte auf der Anschauung, daß die Wissenschaft von den Griechen hervorgebracht worden sei; die Aufgabe der Gegenwart sei die Aneignung und Überlieferung des Schatzes. Der Ehrgeiz, Ergebnisse eigener wissenschaftlicher Forschung im Vortrag mitzuteilen, war den Magistern ganz fremd, und ebenso fremd die Absicht, die Schüler zu selbständiger Forschung anzuleiten. Lehren und lernen war eine streng gebundene Thätigkeit, die in der Bewältigung des Inhalts der kanonischen Kompendien (meist Schriften des Aristoteles, natürlich in lateinischer Übersetzung, daneben einiger Bücher des Euklides und Ptolemäus und einiger weniger moderner Lehrbücher) bestand. Die kanonischen Bücher wurden ursprünglich unter die sämmtlichen *magistri legentes* oder *regentes (sc. scholas)* durch Wahl oder durchs Los in der Regel halbjährlich verteilt.

Die Lehrthätigkeit der Magister bestand in zwei Stücken: der *lectio* und der *disputatio*. *Legere* bedeutet nicht den Text diktieren (diktieren heißt *pronuntiare*), sondern den Text nach Inhalt und Form erläutern. Der Besitz eines Textes wurde vorausgesetzt, in den Statuten wird häufig ausdrücklich gefordert: mindestens je drei Zuhörer sollen einen Text zusammen haben. Ein Vorlesen des Textes durch den Dozenten findet allerdings auch statt, nämlich in der Absicht, daß der Schüler seinen Text darnach korrigiere und interpungiere.[1] Die Erläuterung bestand in der Wort- und Sacherklärung, wozu denn auch

[1] In Geiger's Gesch. der Renaissance findet man einen Holzschnitt, auf welchem eine aus dem Anfang des 15. Jahrhunderts stammende Abbildung eines Universitätsauditoriums reproduziert ist. Die Hörer haben meist einen Text vor sich, ebenso wie der Lehrer; nicht einer (oder einer?) schreibt. In den Gesichtern ist höchst lebendig ausgedrückt, wie sie das Gehörte innerlich verarbeiten. Eine ähnliche Darstellung in Lacroix, *Science et Lettres au Moyen Age,* (Paris 1877), S. 25.

Zusammenfassung des Inhalts, Eingehen auf streitige Fragen *(quaestiones)* gehörte. In der Jurisprudenz hatte sich ein festes Schema für die Textinterpretation gebildet; da die Form der Behandlung in allen Wissenschaften wesentlich gleichartig war, so scheint es nicht unangemessen, dies Schema hier einzufügen. Es hat in folgendem Distichon seine mnemonische Formel erhalten:

Praemitto, scindo, summo, casumque figuro,
Perlego, do causas, connoto, objicio.

Praemittere bezeichnet eine einleitende Charakteristik der Materie der Textstelle, in welcher zugleich die *termini* definirt werden. *Scindere* bedeutet die Zerlegung in Teile *(partitio)*. Sodann wird der Inhalt in eine summarische Formel gefaßt. Es folgt die Aufstellung eines *casus*, eines fingierten oder wirklichen, woran die faktischen Voraussetzungen des Rechtssatzes der Stelle dargelegt werden. Nunmehr folgt die Vorlesung der Stelle selbst, wobei auf abweichende Lesarten aufmerksam gemacht wird. Dann folgen, nachdem die eigentliche Interpretation vollendet ist, additionelle Bemerkungen. Unter *causae* werden die rationellen Gründe der Entscheidung und des gefundenen Rechtssatzes verstanden, etwa nach dem Schema der vier Aristotelischen Ursachen. Unter dem Namen der *Connotationes* werden allerlei Erläuterungen der Materie durch angrenzende Rechtssätze und allgemeine Axiome *(loci communes)* eingeführt. Die *objectiones* endlich führen in das Gebiet der Kontroversen.[1]

Die *disputatio* war die notwendige Ergänzung zur *lectio*. Wenn diese den wissenschaftlichen Stoff überlieferte, so sollte jene in seiner Anwendung üben. Die Anwendung aber der Wissenschaft bestand im Lehren und Überzeugen und in der Entscheidung von streitigen Fragen, welches letztere man als die Form der produktiven wissenschaftlichen Thätigkeit des Mittelalters ansehen kann. Es handelte sich darum auf Grund gewisser und anerkannter Wahrheiten noch unentschiedene Dinge zur Entscheidung zu bringen. In den Disputationen, für welche ein Tag in der Woche ausgesetzt war, trat die Fakultät als Körperschaft auf. Die Gesammtheit der Lehrer und Schüler versammelte sich im großen Hörsaal. Ein Magister hielt einen Vortrag und proponierte im Anschluß daran Thesen, über welche nun unter seinem Präsidium disputiert wurde. Die Magister opponierten der Reihe nach, mit Argumenten in syllogistischer Form *(arguere)*; sodann lösten Bakkalarien unter Leitung des Präses die Argumente auf, wieder in streng syllogistischer Form *(respondere)*. Außerdem fanden Disputationen der

[1] Stintzing, Gesch. d. deutschen Rechtswiss., 106 ff.

Scholaren zur Übung statt, bei denen Bakkalarien präsidierten und opponierten; wie denn die Bakkalarien auch unter Kontrole eines Magisters *lectiones* hielten. — Die Disputationen galten für beschwerliche aber überaus wichtige Übungen, die Statuten enthalten regelmäßig sehr genaue Vorschriften darüber und Strafandrohungen gegen Säumige.[1]

Über den Wert dieses Unterrichtsbetriebes ist es schwer unbefangen zu urteilen. Die Humanisten sprechen darüber nie ohne alle Ausdrücke von Verachtung, an welchen ihr Latein reich ist, zu erschöpfen; ihr Urteil ist bis auf diesen Tag meist als historisches Zeugnis unbesehens angenommen worden. Man könnte ebenso gut das Urteil der Romantik über die Aufklärung oder der Sozialdemokratie über die heutige Gesellschaftsordnung ohne weiteres als authentische Auskunft über Bestand und Wert dieser Dinge annehmen. Es ist das Schicksal jeder historischen Gestaltung, von der nachdrängenden Lebensform mit Haß und Verachtung beseitigt zu werden. Die Aufgabe der Geschichte ist, das Vergangene aus dem zu verstehen, was es für sich selber war, eine Aufgabe, die meist gleichbedeutend sein wird mit der, es zu retten gegen das Urteil des Nächstfolgenden. Ich besitze nicht eine so eindringende Kenntnis der Scholastik, daß ich zu solcher Rettung mich für befähigt hielte; ich gestehe, daß die Absicht sie zu erwerben bisher immer gescheitert ist an dem Gefühl der Ermüdung, welches der Versuch, in die Kommentationslitteratur des Mittelalters einzudringen, alsbald zur Folge hatte. Es überkommt denjenigen, der diese nach Form und Inhalt uns fremdartigen, unübersichtlichen Untersuchungen durchzugehen anfängt, leicht eine hoffnungslose Stimmung: klüger könne man doch nicht dadurch werden. Aber geht es allein der mittelalterlichen Schulphilosophie so? Wird nicht Hegel von den meisten derer, die ihn überhaupt in die Hand nehmen, mit ähnlichen Empfindungen gelesen und wieder weggelegt? Geht es Chr. Wolf und Bilfinger und Thümmig und wie sie alle hießen, die als Häupter der Schulphilosophie im vorigen Jahrhundert geehrt wurden, anders? Geht es den Humanisten selbst, einem Erasmus, einem Eobanus anders, die für die Ewigkeit zu schreiben so fest überzeugt waren? Sind nicht ihre humanistischen Erbauungsschriften, ihre Gedichte und Deklamationen ebenso im Staub begraben, wie die Quästionen und Distinktionen der Scholastiker? Wird nicht die Zeit kommen, welcher die philologischen und historischen, die physikalischen und erkenntnistheoretischen Untersuchungen der

[1] Es giebt noch keine Darstellung des Unterrichtsbetriebes der mittelalterlichen Universität. Es wäre eine lohnende Arbeit, für welche sehr reichliches Material vorliegt.

Gegenwart ebenso trostlos öde vorkommen werden, als uns scholastische und spekulative Philosophie, humanistische Schönrednerei und mühselige Polyhistorie des 17. Jahrhunderts? Ich sage das nicht, um daraus zu folgern, daß alle wissenschaftlichen Bemühungen eitel seien, sondern daß ihr Wert in dem liegt, was sie ihrer Zeit leisten. Es ist unrecht, den Wert wissenschaftlicher Bestrebungen nur darnach zu messen, wie viel davon eine spätere Zeit aufbehalten hat und wie viel davon wir etwa noch uns anzueignen vermögen. Haben dieselben diejenigen, die sie anstellten und daran Teil hatten, einsichtiger und weiser gemacht, so haben sie ihre Aufgabe erfüllt. Es ist eine thörichte Ansicht, die da verlangt, daß jeder Mensch nur um der andern und jedes Zeitalter nur um der Zukunft willen lebe.

Das Mittelalter selbst legte seinen wissenschaftlichen Leistungen und ihren Trägern, den Universitäten, überaus großen Wert bei. Ein Spruch der früheren Zeit sagte: Italien habe das Papsttum, Deutschland das Kaisertum, Paris das Studium. Es scheint billig, daß man dem Mittelalter nicht bestreite, über den Wert, den seine Einrichtungen für es selbst hatten, aus seiner eigenen Lebensempfindung zu urteilen. Man müßte denn sagen, daß es sich überhaupt unfähig erwiesen habe, über das ihm Zuträgliche zu urteilen und daher noch nachträglich gleichsam unter Kuratel gestellt werden müsse; eine Ansicht, die allerdings lange geherrscht hat und noch nicht ganz ausgestorben zu sein scheint. Daß die Universitäten sich wesentlich rezeptiv verhielten, daß sie meinten die Wissenschaft nicht selbst hervorbringen zu müssen, sondern sie aus dem Aristoteles und einigen anderen lernen zu können, verdient nicht Tadel. Der ist freilich, nach dem Spruch des alten Hesiodos, der erste, der selber jegliches wahrnimmt; doch ist trefflich auch der, welcher von einem Meister zu lernen weiß. Vielleicht hätten auch heutzutage die Scholaren nicht unter allen Umständen es zu beklagen, wenn ihnen vom Katheder herab, statt des Angebots eigengemachter Weisheit, ein gutes Lehrbuch erklärt würde.

Und was die Disputationen anlangt, so dürfte das Mittelalter über ihren Wert sich schwerlich in einer Täuschung befunden haben. Sie waren ohne Zweifel geeignet, eine große Präsenz des Wissens und eine erstaunliche Geübtheit im Auffassen von Argumentationen hervorzubringen. Von Duns Scotus wird (bei Bulaeus, *Hist. univers. Par.* IV, 70) folgendes berichtet. Er kam im Jahre 1304 von Oxford nach Paris und verteidigte dort in einer großen Disputation das Theorem der Franziskaner von der unbefleckten Empfängnis der Jungfrau Maria gegen die Dominikaner, welche es bestritten. „Groß war das Gewicht der Argumente, mit denen er angegriffen wurde, es waren ihrer an

Zahl bei 200. Ohne Unterbrechung hörte er dieselben mit ruhigem Gemüt aufmerksam an; dann wiederholte er alle mit staunenswertem Gedächtnis in ihrer Ordnung, löste die verzwicktesten Schwierigkeiten und die verknotetsten Syllogismen mit einer Leichtigkeit, wie Samson der Delila Stricke zerriß. Er fügte darnach viele vortreffliche Gründe an, wodurch er bewies, daß die heil. Jungfrau ohne Befleckung mit der Erbsünde empfangen sei.“ Die Universität war hingerissen von der Kraft der Beweisführung und zierte aus Dankbarkeit den Scotus mit dem Namen des *doctor subtilis.* — Ob unsere Einsicht in die Natur der Dinge durch derartige Erörterungen gefördert worden ist, mag mit Recht bezweifelt werden; dagegen scheint es mir nicht zweifelhaft, daß sie geeignet waren, die intellektuelle Kultur zu steigern.

Ich füge diesen Betrachtungen noch eine Bemerkung über die Gelehrtensprache des Mittelalters und sein Verhältnis zu den klassischen Schriftstellern hinzu.

Auch im Mittelalter war es niemandem zweifelhaft, daß die Schriften der römischen Autoren Muster der lateinischen Sprache und der litterarischen Form seien. Man hat auch niemals vollständig aufgehört die Verse Virgils, die historische, philosophische und rhetorische Prosa Ciceros, Livius' u. A. nachzuahmen. Aber die mittelalterlichen Gelehrten hatten für litterarische und sprachliche Form wenig Sinn, ihr Interesse an Schriftwerken war wesentlich ein materiales, auf den Inhalt und die Wahrheit desselben gerichtetes. Dem entspricht der Charakter der Schriften, welche es vorzugsweise schätzte und las. Die heiligen Schriften lehnten, als Mitteilungen Gottes, jede Auffassung und Beurteilung unter dem litterarisch-formalen Gesichtspunkt von vornherein ab. Es stand nicht viel anders um die Werke des Aristoteles, welche in der zweiten Hälfte des Mittelalters beinahe die Geltung einer subsidiarischen naturwissenschaftlich-philosophischen Offenbarung erlangten. Die Form oder vielmehr Formlosigkeit dieser Kompendien machte auch hier ein anderes Interesse als ein materiales fast gänzlich unmöglich. Es kann kaum Schriften geben, welche weniger auf das Wie, ausschließlicher auf das Was des Gesagten selbst gerichtet wären und die Aufmerksamkeit des Lesers richteten. Die Sprache nähert sich nicht selten der algebraischen Formelsprache, ein Lob, das nur ein moderner philosophischer Schriftsteller verdient, Thomas Hobbes.

Das waren die Schriften, welche dem Verlangen des späteren Mittelalters nach Wahrheit und Belehrung zusagten. Es hatte kein Bedürfnis nach anderen. Was sollten ihm die Fabeln heidnischer Dichter? oder die Reden der römischen Advokaten? Betrafen dieselben doch nicht das Ewige und Bleibende, wie Theologie und Philosophie, sondern Ver-

gängliches und ganz Nichtiges. Daß denselben ein gewisses Vermögen innewohne, angenehme Eindrücke auf die Sinnlichkeit und die Phantasie zu machen, entging ihnen nicht; aber es schien nicht ungefährlich, diesem Spiel sich hinzugeben: das Schöne ist mit dem Sinnlichen, dem Profanen, dem Heidnischen allzu nahe verwandt, als daß dem Christen, der den Ernst dieses Lebens kennt, und gar dem Kleriker die Beschäftigung damit zieme. ALCUINUS, welchen man in dem Kreise des Königs Karl einst Flaccus genannt hatte, und welcher seine Schüler früher selbst zum Studium und zur Nachahmung der heidnischen Dichter angeleitet, wehrte, als er älter geworden war, den jungen Mönchen in der Schule zu Tours: sie sollten sich an den heiligen Dichtern genügen lassen und sich nicht mit der üppigen Beredsamkeit Virgils beflecken. Sein Schüler HRABANUS will in der schon erwähnten Schrift über den Unterricht der Kleriker den Gebrauch der heidnischen Autoren allerdings nicht ausschließen; die Gedichte und Schriften der Heiden möge man *propter florem eloquentiae* wohl lesen; aber mit der Vorsicht, welche dem Juden hinsichtlich kriegsgefangener Weiber durch das Gesetz des Herrn vorgeschrieben sei: er schere ihr die Haare ab und die Nägel, dann, wenn sie rein gemacht ist, mag er sie zum Weibe nehmen. Das spätere Mittelalter war nicht prüder, aber gleichgültiger gegen die Poeten und Redner; es war ganz und gar mit den neuen Wissenschaften beschäftigt. Auf den Universitäten kommen in dem offiziellen Kursus bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts die Klassiker gar nicht vor, sie wurden ohne Zweifel auch so gut wie gar nicht gelesen. Einige Citate aus ihnen wandern aus einem Buch in das andere, wie gegenwärtig dieselben exotischen Pflanzen als Schaustücke von einem Festessen zum andern wandern.

Aber waren für die Erlernung der Sprache die Schriftsteller nicht unentbehrlich? — Im früheren Mittelalter galten sie einigermaßen dafür, im späteren nicht ebenso sehr. Nicht ohne Grund. Die Sprache der Wissenschaften, welche im 14. und 15. Jahrhundert auf den Universitäten gesprochen wurde, konnte man aus den römischen Schriftstellern gar nicht lernen. Sie war durchaus ein einheimisches Produkt. Die alte lateinische Sprache hatte dafür allerdings das Material größtenteils geliefert, sowohl Formen als Wörter, aber das Mittelalter hatte aus dem Material eine neue Sprache gemacht. Es machte damit natürlich nur von dem ersten allgemeinen Menschenrecht Gebrauch, die Dinge mit den Namen zu nennen, die zu ihrer Bezeichnung ihm geeignet schienen. Die Sprache Ciceros taugte ohne Zweifel wenig für deutsche Scholaren und Magister, die etwa am Tisch der Burse ihre persönlichen Erlebnisse besprachen oder im Hörsaal über die Vorzüglichkeit des Thomi-

stischen oder Skotistischen Systems verhandelten. Wollten sie nicht gänzlich darauf verzichten von ihren eigenen Angelegenheiten zu sprechen, so mußten sie sich eine eigene Sprache machen. Den bis zum Überdruß wiederholten Vorwurf alter und neuer Humanisten, daß Cicero diese Sprache nicht verstanden hätte, würden sie als einen ganz albernen zurückgewiesen haben: sie sprächen ja auch nicht zu Cicero, sondern zu ihren Kameraden und von denen würden sie verstanden, das einzige, was sie beabsichtigten. Ja sie hätten hinzufügen mögen: die armselige Sprache des Cicero hätten sie mit gutem Bedacht aufgegeben, als welche für ihre feinen Untersuchungen über die Beziehungen von Begriffen zu einander schlechterdings nicht zureiche; um die Sachen herumzureden möge sie mit ihrem *quasi quidam* taugen, aber sie scharf und präzise zu fassen, sei sie ganz und gar ungeschickt.

Also diese Sprache, worin die mittelalterlichen Gelehrten ihre alltäglichen, kirchlichen, philosophischen Angelegenheiten besprachen, konnte man überall nicht aus den römischen Autoren lernen. Man lernte sie, wie eine lebende Sprache wesentlich durch den Gebrauch. In allen Schulen war Latein die Unterrichtssprache, unter allen Scholaren die ausschließliche Verkehrssprache. Einige Sprachbücher gaben erste Anleitung zur Erlernung dieses Idioms, sei es indem sie, wie die kleinen Lehrbücher, die man nach dem Donat nannte, eine Übersicht über die Formenlehre boten, sei es indem sie, wie unsere Reisekonversationsbücher, in Gesprächform das notwendigste Sprachmaterial an die Hand gaben. Dazu gab es dann für die Geförderten ausführliche Lehrbücher der Grammatik und Lexika.[1] Das gemeinste größere Lehrbuch der Grammatik war das sogenannte *Doctrinale* des Alexander de Villa Dei, um den Anfang des 13. Jahrhunderts in sogenannten Leoninischen Versen verfaßt. Es ist in unzähligen Ausgaben, Bearbeitungen, Auszügen, kommentierten Ausgaben verbreitet gewesen; seine Teile werden in mittelalterlichen Schulschriften ohne weitere Bezeichnung citiert: *pars prima*, *secunda* bedeutet schlechthin diesen Teil des *Doctrinale*, wie *Priorum*, *Posteriorum (sc. libri)* ohne weiteren Zusatz die Analytiken des Aristoteles bezeichnet. Die Teile behandeln I. die Formenlehre, II. die Syntax, III. die Prosodie.

Über den pädagogischen und wissenschaftlichen Wert dieser Lehr-

[1] Eine Übersicht dieser Hilfsmittel giebt Eckstein in seinem Artikel über den lateinischen Unterricht in Schmid's Encyklopädie IV, 228—239 (1. Aufl. Bd. XI, 505); für die Zeit des Übergangs von dem mittelalterlichen zum humanistischen Betrieb, der übrigens gar nicht so unvermittelt war, wie angenommen zu werden pflegt, giebt J. Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutsch-sprachlichen Unterrichtes bis 1550 (Gotha, 1882) eingehende und genaue Nachweisungen.

bücher traue ich mir kein Urteil zu.[1] Was den ersten anlangt, so ist es vor allem schwierig sich eine deutliche Vorstellung davon zu machen, wie sich der Unterricht mittels derselben *in praxi* gestaltete und davon hängt doch das Urteil über die Brauchbarkeit ab. Daß der Unterricht sich nicht darauf beschränkte die lateinisch geschriebenen Lehrbücher memorieren zu lassen, wird zwar, wer dem Mittelalter auch nur eine Spur von gesundem Menschenverstand zutraut, *a priori* annehmen; nunmehr kann man in dem eben erwähnten Buch von Müller eine Menge Nachweisungen darüber finden, daß man sich der deutschen Sprache wenigstens zum ersten Unterricht bediente. Auch kann man dort sehen, daß schon im 15. Jahrhundert zahlreiche Versuche, den nächsten und bequemsten Weg zur Erlernung der lateinischen Sprache zu entdecken, gemacht worden sind. Das *Exercitium puerorum grammaticale per dietas* (in Tagespensa) *distributum* aus den 80er Jahren (auf der kgl. Bibl. zu Berlin befindet sich eine Ausgabe von Deventer, 1489), zeigt, daß man sich sogar schon etwas auf Reklame verstand: wer dieses Buches sich bediene, heißt es zum Schluß, es sei Mann oder Weib, Kleriker oder Kaufmann, könne es ohne Lehrer und ohne viel Mühe zur Vollkommenheit in der Grammatik bringen.

Was den wissenschaftlichen Wert dieser Hilfsmittel anlangt, so

[1] Als Probe gebe ich die Verse, welche den Singular der ersten Deklination enthalten:

Rectis as es a tibi dat declinatio prima.
Atque per am propria quaedam ponuntur Hebraea.
Dans ae diphthongum genitivus atque dativus
Am servat quartus; tamen an aut en reperimus,
Cum rectus fit in as vel in es vel cum dat a Graecus.
Rectus in a Graeci facit an quarto breviari.
Quintus in a dabitur, post es tamen e reperitur.
A sexto; tamen es quandoque per e dare debes.
Am recti repetes quinto sextum sociando.

Man sieht, daß ein Kommentar zu diesen Versen allerdings nicht überflüssig ist. Eine Baseler Ausgabe vom Jahre 1481 giebt zu jedem Vers ein paar Zeilen Kommentar mit Beispielen. Proben aus sehr viel umfangreicheren Kommentaren giebt Zarncke im Kommentar zu Seb. Brant's Narrenschiff S. 346 ff. Wenn ein unverständiger Schulmeister, um seine Gelehrsamkeit an den Tag zu legen, solche Kommentare den Elementarschülern diktierte, so mag es wohl vorgekommen sein, daß ein Schüler trotz eines zehn- oder zwanzigjährigen Studiums der Grammatik noch kein Latein verstand, wie Wimpheling oder Luther, im Unmut übertreibend, klagen. Daß solcher Unverstand nicht Regel war, kann derjenige, dem es um die Erkenntnis der Wirklichkeit und nicht um oratorische Phrasen zum Behuf historischer Leitartikel zu thun ist, aus der Tatsache entnehmen, daß die mittelalterlichen Gelehrten zum Teil sehr früh auf die Universität gingen und zu schreiben begannen, und hierbei eine große Leichtigkeit im Gebrauch ihres Lateins zeigen.

können die Humanisten in Ausdrücken des Abscheus vor der Barbarei derselben sich nicht genug thun, und es ist bis auf diesen Tag üblich geblieben, den Lesern von Geschichten der Pädagogik einen Schauder vor der Barbarei des Mittelalters überhaupt vermittelst der Namen seiner grammatischen und lexikalischen Hilfsmittel beizubringen. Man schreibt irgend woher die Namen *Doctrinale*, *Graecista*, *Florista*, *Mammotreptus*, *Catholicon*, *Gemma Gemmarum*, *Vocabularius ex quo*, *Vocabularius breviloquus* zusammen und erwartet wohl nicht mit Unrecht, daß der Leser finde, die Namen sagten schon genug. Ohne Zweifel sind diese Bücher für den Gebrauch unserer Gelehrten oder Schüler, welche mit der Sprache und Litteratur des römischen Altertums sich beschäftigen, ohne Wert. Damit ist aber natürlich nicht bewiesen, daß sie für die Sprache und Litteratur des Mittelalters ohne Wert waren. So viel ich sehe, ist z. B. die *Gemma Gemmarum*, welche in unzähligen Ausgaben verbreitet gewesen sein muß, für jene Sprache ungefähr eben so viel oder so wenig wert als die Taschenwörterbücher der neueren Sprachen, welche buchhändlerische Industrie gegenwärtig hervorbringt. Die größeren geben auch sachliche Belehrungen, vertreten also zugleich die Stelle von Reallexicis.

Was den wissenschaftlichen Wert der mittelalterlichen Grammatiker anlangt, so hat Fr. Haase in einem beachtenswerten Schriftchen *De medii aevi studiis philologicis* über dieselben ein Urteil gefällt, das mitgeteilt zu werden verdient. Er findet sie zwar „voll von Fehlern und Irrtümern, wo es auf historische Forschung ankommt", also in der Formenlehre und im Lexikalischen; dagegen zeigten sie da, wo es auf philosophischen Scharfsinn ankomme, ihre ganze geistige Kraft und leisteten höchst Anerkennenswertes. Das gelte besonders von der Syntax. Dieselbe sei von den mittelalterlichen Grammatikern, Ebrard Bethunensis, in seinem *Graecismus* genannten Lehrbuch (1124 verfaßt) und Alexander wesentlich selbständig zustande gebracht und zwar mit solchem Erfolg, daß noch die heutige Syntax, freilich ohne es zu wissen, auf den Arbeiten jener beruhe. Die Valla, Perottus, Linacer, Heinrichmann u. A. hätten besser gethan jenen zu folgen, als im Anschluß an die Alten Neuerungen zu versuchen. Aber damals sei der Abscheu vor allem aus dem Mittelalter kommenden so groß gewesen, daß man es unbesehens weggeworfen habe. Und als man im 18. Jahrhundert auf die mittelalterliche Syntax zurückgegangen sei, habe man es heimlich gethan, aus Furcht vor der Schande vom Mittelalter etwas zu lernen. So sei es gekommen, daß heute fast niemand es wisse, daß die Form, in welcher Cellarius, Lange, Zumpt die lateinische Syntax darstelle, den Graecista, Alexander, Florista, Modista verdankt werde; und doch sei

hieran gar kein Zweifel. Zur Bearbeitung aber der Syntax sei das Mittelalter durch seine philosophischen Studien geführt und befähigt worden; wie denn auch die philosophische Grammatik oder Metagrammatik keineswegs erst eine Erfindung des 18., sondern vielmehr des 13. und 14. Jahrhunderts sei; der *liber de modis significandi*, als dessen Autor bald Thomas, bald Scotus, bald ein anderer Scholastiker genannt werde, enthalte das erste vollständige System der philosophischen Grammatik. Mit Recht, urteilt Haase, möge im 16. Jahrhundert diese Disziplin aus den Schulen beseitigt sein, aber sie selbst habe die Verachtung der Vergessenheit nicht verdient, sie sei auch heute noch der Kenntnisnahme durchaus wert.

Über das mittelalterliche Latein mag hier noch das Urteil eines ebenso kompetenten als unverdächtigen Zeugen Platz finden. In einem Aufsatz in Mone's Zeitschrift für die Gesch. des Oberrheins, Bd. XXV, 36—69 teilt Wattenbach Auszüge aus Briefen mit, welche der Wiener Theologe K. Säldner um 1460 an den Augsburger Patrizier und Kaufherrn S. Gossembrot schrieb, um ihn zu überzeugen, daß für ihn Erbauungsschriften eine passendere Lektüre seien, als die Produkte der modernen humanistischen Poeten. Säldner war kein Bewunderer der letzteren, weder von ihrer Gelehrsamkeit, noch von ihrem Charakter hielt er viel und auch ihr Stil sagte ihm nicht zu. Über den Stil dieser Briefe sagt Wattenbach: er sei freilich von klassischer Latinität weit entfernt, aber frisch und lebendig, eine Schreibweise, welche sich durch langen Gebrauch den behandelten Gegenständen entsprechend ausgebildet habe. „Ich kann, fügt Wattenbach hinzu, ihm vollkommen nachfühlen, wie ihm diese moderne, gezierte und gespreizte Weise widerstand, wo der Dünkel aus jeder Zeile hervorblickt, und auch die Schmeichelei gegen vornehme und reiche Gönner, welche Säldner so zuwider war. Ich begreife, wie er das Wesen dessen, was man Poesie nannte, in gesuchten Ausdrücken und ungewöhnlicher Wortstellung sah“.

Vielleicht kann man von der mittelalterlichen Schriftsprache überhaupt sagen, was hier von Säldners Schreibweise gesagt wird: daß sie durch langen Gebrauch den behandelten Gegenständen entsprechend sich ausgebildet habe. Wenn barbarisch reden bedeutet: anders reden als die Römer zu Ciceros Zeiten redeten, dann ist das mittelalterliche Latein ohne allen Zweifel barbarisch, nicht viel weniger als Französisch und Deutsch. Wenn man dagegen unter barbarisch reden nicht diese zufällige Abweichung verstünde, sondern allgemein: unangemessen zum Inhalt reden, ohne Sprachgefühl reden, mit überallher zusammengerafften, an diesem Ort unpassenden und sinnlosen Phrasen reden, dann dürfte der Vorwurf der barbarischen Rede den Humanisten

häufiger zu machen sein, als den mittelalterlichen Philosophen und Theologen. Für die wissenschaftlichen Untersuchungen der letzteren ist ihre Sprache vielleicht nicht weniger passend und notwendig, als der Aristotelische Stil für seine Philosophie. Alle die neugebildeten abstrakten Ausdrücke, die *substantia*, *essentia*, *existentia*, *quantitas*, *qualitas*, *identitas*, *quidditas*, *haecceitas*, wie sie von humanistischen Schwätzern den Gaffern als *monstra* und *portenta* vorgeführt zu werden pflegen, waren ein augenscheinliches Bedürfnis jener begrifflichen Untersuchungen. Die meisten sind in unmittelbarer Anlehnung an die Aristotelischen *termini* gebildet; und daß sie nicht überflüssige oder sinnlose Bildungen sind, wird am besten dadurch bewiesen, daß sie trotz aller Anstrengungen der Humanisten sich erhalten haben, sei es indem sie direkt oder in Übersetzungen in die modernen Sprachen übergingen. Lotze sagt einmal, einer Sprache müßten in etwas die Glieder gebrochen, die Bänder erweitert werden, damit sie ganz schmiegsam werde, dem Gedanken sich anzupassen. Diesen Prozeß hat das Latein im Mittelalter durchgemacht; es war völlig geeignet zu sein, was es war: die Universalsprache der Wissenschaft.

Aber diese selbe Sprache war auch der Erregung des Gemütes und Willens nicht durchaus unfähig, ja gewisser Wirkungen vielleicht mehr als jede andere mächtig. Die lateinischen Kirchengesänge werden auch heute noch ihre Wirkung selbst auf solche, die ganz außerhalb der Anschauungswelt stehen, aus welcher heraus jene gedichtet sind, schwerlich verfehlen. Die Majestät des *Dies irae*, die Innigkeit des *Salve regina*, die weltverachtende Großartigkeit des *Cur mundus militat*, sind sie in irgend einer Sprache erreicht worden? Oder man nehme die Prosa der *Imitatio Christi*; kann es ein angemesseneres sprachliches Gewand für diese Betrachtungen und Gebete geben? Schopenhauer citiert die heilige Schrift regelmäßig in lateinischer Sprache; er verstand sich auf stilistische Wirkungen. — Daß übrigens diesem selben Instrument auch andere Töne sich entlocken ließen, zeigen manche der sogenannten *carmina burana*.

Die litterarischen Leistungen und die pädagogischen Bestrebungen des Humanismus. Die großen Wandlungen im Völkerleben pflegen zuerst in einer Umstimmung der ästhetischen Empfindung sichtbar zu werden. So geschah es bei dem Umschlagen der Aufklärung in die Romantik; so bei jener großen Wandlung, mit welcher die Neuzeit anbrach. Auf dem Gebiet, welches uns zunächst angeht, dem litterarischen, läßt sich der Gegensatz des Alten und Neuen so aussprechen: das spätere Mittelalter zeigte eine absolute Geringschätzung der Form, es kam ihm lediglich auf den begrifflichen Inhalt an. Der Humanismus ist der komplementäre Gegensatz: er zeigt eine absolute

Hochschätzung der Form, nicht selten verbunden mit einer absoluten Gleichgültigkeit gegen den Inhalt. Der Inhalt ist oft nichts als die Gliederpuppe, welche dazu dient, den eleganten Anzug zur Schau zu stellen.

Das Prototyp der humanistischen Bildung ist Petrarcha. Sein Bild hat G. Voigt in der Geschichte der Wiederbelebung des Altertums mit Meisterhand gezeichnet. Der Wohllaut und Rhythmus der klassischen Sprache, Ciceros Perioden und Virgils Verse hatten Petrarchas Herz zuerst den Alten gewonnen. Er verließ die barbarische Jurisprudenz, um ganz mit und in jenen zu leben. Eine unbedingte und allseitige Verachtung derjenigen, „mit denen ein ungünstiger Stern zu leben ihm beschieden“, war die Kehrseite seiner unbedingten Verehrung jener Heroen des Altertums. Vor allem verachtete er, was seine Zeitgenossen ihre Wissenschaft und Philosophie nannten: die Theologie, die Philosophie, die Jurisprudenz, die Medizin, die Astrologie. Ganz nichtig und inhaltlos erschienen ihm diese Dinge und unwürdig der Teilnahme eines Mannes, der zu höherem Leben geboren sei; für Knaben und Sophisten mögen die Schulwissenschaften taugen, jenen zur Übung, diesen zum Nahrungserwerb und Hochmut. — Was ist denn des Strebens eines Mannes würdig? Petrarcha antwortet: die Weisheit und die Tugend und dazu als drittes die Beredsamkeit, durch welche die Weisheit sich darstellt und zur Tugend führt. Cicero und Plato besaßen dieselben, nicht Aristoteles, wenigstens nicht die Beredsamkeit, wenn anders die Übersetzungen nicht ganz irre führen.

Eines von diesen drei Dingen hat Petrarcha erlangt: die Beredsamkeit. Die Weisheit und die Tugend, welche ihm in der That begehrenswert erschienen und von welchen er zum Entzücken zu reden verstand, blieben in seiner Rede, sie kamen nicht in sein Leben. Er pries die Einsamkeit; er schrieb über die Verachtung der Welt; er wußte das einfache Leben unter friedlichen Landleuten, ohne Begierden, ohne Furcht, ohne Täuschungen, die Ruhe und Freiheit eines sich selber genügenden Lebens mit der Natur und den befreundeten Büchern, zu schildern und zu preisen, wie niemand, seitdem die Sprache Virgils und Horazens verstummt. Und er lebte an dem Hof von Avignon, stets bedacht, durch alle geeigneten Mittel seine reichen Pfründen zu mehren; er diente dann dem Visconti in Mailand als Schaustück und Prunkredner. Er schalt, wie ein Moralprediger und Prophet, die Kleriker um ihrer Üppigkeit und Unenthaltsamkeit willen; er selbst war Priester und hatte Konkubinen und Kinder, für die er aufs neue auf die Pfründenjagd ging. Er schalt den Wissenshochmut der Philosophen, um seine eigene höhere Weisheit, die Sokratische des Nichtwissens,

recht zur Schau zu stellen. Wie jenem Diogenes, so ging es Petrarcha: durch die Löcher seines Philosophenmantels blickte überall die Eitelkeit und Selbstgefälligkeit.

Petrarcha war durch und durch ein epideiktischer Mann. Von sich selber, seinen Empfindungen und Stimmungen, seinen Neigungen und Abneigungen, seinen inneren und äußeren Kämpfen zu reden war ihm unwiderstehliches Bedürfnis. Die mittelalterlichen Philosophen sind durchaus von der Sache beherrscht, ihr Denken und Argumentieren ist ein unpersönliches; es ist zufällig, daß wir ihre Namen wissen: dieselben könnten auch fehlen, es werden nicht Individualitäten durch sie bezeichnet. Petrarcha ist durchaus Individualität. Die Sache ist durchaus der Persönlichkeit untergeordnet; sie ist oft nur Vorwand von sich zu reden und reden zu machen. Nirgends vielleicht tritt dies deutlicher hervor als in seiner Beteiligung an der Politik. Er hatte sich eine historische Dichtung von einer heroischen römischen Republik zurechtgemacht. Ihre Wiederherstellung war sein luftiges Ideal, Cola Rienzi sein Held. Als derselbe gefallen war, rührte er nicht einen Finger für ihn und seine Sache; daß Worte zu Thaten verpflichten, war ein ihm völlig fremder Gedanke. Er suchte sich einen neuen Helden, an welchen er die Erzeugnisse seiner republikanischen Beredsamkeit adressierte; er fand Kaiser Karl IV. dazu geeignet; der nahm die Reden für das, was sie waren: Worte. Die hochfliegenden Träume, sagt Voigt, waren mehr das Produkt seiner Feder als seines Herzens.[1]

Dem Bilde des Erzvaters des Humanismus, wie Petrarcha bei Voigt einmal genannt wird, gleichen die Nachkommen. Auch sie reden gern von Weisheit und Tugend, auch sie verachten die Wissenschaft ihrer Zeit als nichtsnutziges Schulgeschwätz. Sie lieben es, den Zeitgenossen, besonders dem Klerus, die Sünden vorzuhalten, die sie selbst reichlich und täglich begehen. Hutten stellt die Unzuchtsünden der Leipziger und Kölner Magister an den Pranger, Eobanus schreibt gegen die Trunksucht. In ihren Schriften tragen sie gern den Philosophenmantel; das Leben findet sie an den Höfen der Fürsten und Prälaten, wo sie

[1] Als Cola Rienzi, der klassische Tribun, die römischen Nobili als Feinde der römischen Freiheit auszurotten begann, ermunterte ihn Petrarcha durch seinen Zuruf in diesem Werk fortzufahren. Gleichzeitig schrieb er an einen dieser Nobili, den Kardinal Colonna: „Wenn das Haus auch einige Säulen verloren hat, was schadet es? Bleibt doch mit Dir eine feste Grundlage; Julius Caesar war allein und genug". Villari, Macchiavelli, I, 82. Der Verfasser, fügt Villari hinzu, bemerkte diesen Widerspruch kaum, seine Schriften waren litterarische Übungsstücke. War der Gegenstand gegeben, so lief die Feder hurtig dahin in den Spuren Ciceros, eifrig bedacht auf die harmonische Kadenz der Perioden.

durch literarische Dienste oder auch schlechthin durch Adulation, in lateinischen Versen, ihr Brot gewinnen.[1] In der That, sie können nicht an einem andern Ort leben, es ist der einzige, der zur Ausübung ihrer Kunst Gelegenheit bietet. Ihre Kunst aber ist die Redekunst. Sie können über alle Dinge, in Prosa und in Versen, angemessen und mit Fülle sprechen. Sie sind die Hohenpriester der Bildung, deren Merkmal bis auf diesen Tag ist, über alle Dinge reden zu können.

Es ist selbstverständlich, daß diese Richtung nicht auf der individuellen Neigung der einzelnen beruht, welche uns als litterarische Träger des Humanismus bekannt sind. Die ganze humanistische Litteratur war natürlich nicht möglich, wenn sie nicht einem Bedürfnis der Zeit entgegenkam; die Litteraten schufen nicht das Bedürfnis, sondern sie empfanden es nur zuerst und halfen es in den andern durch das Angebot der Befriedigung wecken. Eine leidenschaftliche Freude an der epideiktischen Rede wurde damals in der Gesellschaft allgemein. „Lateinische Reden“, sagt VILLARI (Macchiavelli I, 103), „waren damals so sehr in Mode, daß man sie bei Friedensschlüssen, Gesandtschaften und allen öffentlichen und privaten Feierlichkeiten niemals entbehren wollte. Jeder Hof, jede Regierung, bisweilen auch die reichen Familien, hatten ihren offiziellen Redner. Und wie man heute selten ein Fest ohne Musik begeht, so war damals eine lateinische Rede in Poesie oder Prosa die beste Unterhaltung einer gebildeten Gesellschaft. Viele davon sind gedruckt worden, aber es ist nur der kleine Teil. Die italienischen Bibliotheken enthalten noch Hunderte unedierter. Und doch finden sich in allen diesem Überfluß niemals Beispiele wirklicher Beredsamkeit, mit Ausnahme einiger Reden Pius' II., welcher nicht nur um der Übung willen sprach.“ — Bei einer Fürstenversammlung zu Wien im Jahre 1515 wurden an 22 anwesende Fürstlichkeiten von 17 Mitgliedern der Universität 22 lateinische Begrüßungsreden gehalten (ASCHBACH, Wiener Humanisten, 136).

[1] CELTES dedizierte dem Nürnberger Rat ein Lobgedicht auf Nürnberg. Der Rat dankte mit einem Geschenk von 8 fl. CELTES machte darauf ein Epigramm:

Octonos mihi Noricus Senatus
Parvi ponderis aureos dicavit:
Quos missos merito sed ipse sprevi.

Als ihm später 20 fl. geschickt wurden, was ungefähr dem Jahresgehalt eines artistischen Magisters entsprach, veränderte er die Verse:

Bis denos mihi Noricus Senatus
Parvi ponderis aureos dicavit:
Quos missos meritis meis recepi.

ASCHBACH, Gesch. der Wiener Universität II, 202. Der Weg bis zur Revolverpresse späterer Tage erscheint von hier aus nicht mehr so gar weit.

Es ist das lange aufgestaute Bedürfnis, das sich in dem Strome dieser neulateinischen Beredsamkeit Luft macht. Im Mittelalter hatte man das Schweigen und die Betrachtung empfohlen, das Reden stand nicht in großer Schätzung. Der heil. Benetictus hatte im vierten Kapitel der Regel den Brüdern unter den Werkzeugen der guten Werke auch diese genannt: vieles reden nicht lieben, und eitle Worte oder die zum lachen sind, nicht reden. In diesem Sinne hatte er angeordnet, daß über Tisch vorgelesen werde, damit kein Raum zu müßiger Unterhaltung bleibe, und daß nach dem Kompletorium niemand mehr ein Wort rede, bei schwerer Züchtigung. Die Statuten der deutschen Universitäten schrieben das Lesen über Tisch in den Kollegien und Bursen in derselben Absicht vor. Die persönliche Mitteilung sollte zurückgedrängt, die Aufmerksamkeit auf den großen und wichtigen Gemeinschaftsbesitz in Wissenschaft und Glauben konzentriert werden. — In dem Humanismus erfolgte die Reaktion. Die persönliche Mitteilung wurde zu einer ungemein wichtigen Angelegenheit, die Entwickelung des Briefschreibens in dieser Zeit ist ein Zeugnis dafür. Auch das Nichtpersönliche versuchte man auf individuelle Weise zu sagen: die Form ist es, die der Einzelne hinzuthut: darum wurde sie so unermeßlich wichtig.

Die litterarischen Erzeugnisse des Humanismus zerfallen in zwei große Gruppen: Werke der Redekunst und Anleitungen und Subsidien zur Hervorbringung solcher.

Es ist natürlich nicht meine Absicht, eine Literaturgeschichte des deutschen Humanismus zu geben; ich verweise hierfür auf die bekannten Werke von Erhard und Hagen, wozu neuerdings Bursian's Geschichte der Philologie und Geiger's Geschichte der Renaissance mit einer bequemen Übersicht gekommen ist. Ich kann mich mit einer allgemeinen Charakteristik begnügen.

Zu der ersten Gruppe, den Werken der Redekunst, gehören zunächst die Prunkreden, wie sie bei allen Feierlichkeiten, Empfang von Gesandtschaften, Begrüßung hoher Häupter, Standeserhöhungen, Rektoratsübernahme, Promotionen u. s. w. unerläßlich waren. Dahin gehören ferner politische Deklamationen und Exhortationen, moralisierende Ansprachen, pädagogische Reformreden, historisch-patriotische Darstellungen mit epideiktischer Tendenz. Auch die persönlichen und litterarischen Invektiven, ferner die meisten Briefe können hierher gezählt werden; es sind großenteils rhetorische Schaustücke, die von vornherein in der Absicht, gesammelt herausgegeben zu werden, geschrieben sind. Endlich aber und vor allen sind die Gedichte zu nennen. Unter diesen nimmt das Lobgedicht die erste Stelle ein.

Man macht Lobgedichte auf Fürsten, Länder, Städte, Universitäten, einzelne Personen, litterarische Erzeugnisse, es geht keines in die Welt ohne wenigstens von ein paar befreundeten Distichen begleitet und eingeführt zu werden. Das Seitenstück zum Lobgedicht ist die Satire. Verwandt ist das didaktische Gedicht, moralisierenden Inhalts. Daneben ist häufig das beschreibende Gedicht, besonders beliebt in der Form des Hodoeporicon, der poetischen Reisebeschreibung, welche zu mancher Empfehlung oder auch zur Bosheit Gelegenheit giebt. Auch religiöse Stoffe werden vielfach bearbeitet, indem der gegebene Inhalt antik drapiert wird. Verhältnismäßig selten ist das Liebesgedicht und das Drama.

Unter den humanistischen Dichtern Deutschlands ragt als der erste viel bewundert hervor Conrad Celtes. Seine Liebesgedichte, die noch kürzlich einen Herausgeber gefunden haben, haben vor anderen poetischen Produkten der Zeit wenigstens den Vorteil voraus, daß sie nicht bloß Erzeugnisse der Arbeitsamkeit eines poetischen Phrasensammlers sind, sondern in wirklichen Erlebnissen einer sinnlichen Natur ihren Boden haben, was natürlich freie poetische Fiktion nicht ausschließt. Unter den jüngeren wird vor allen als Dichter gepriesen Eobanus Hessus, dessen leichte und glückliche Versifikation Erasmus nicht genug zu rühmen vermag. Seine christlichen Heroiden, in welchen er die Heiligen mitsamt der Jungfrau und Gott Vater und Sohn selbst sich in poetischen Briefen unterhalten läßt, trugen ihm den Namen des christlichen Ovid ein, wie Celtes mit dem Namen des deutschen Horaz geehrt wurde. Später wurde Eobanus der Schuldichter des Protestantismus, seine poetischen Übersetzungen der Psalmen wurden in den Schulen gebraucht. Sein Landsmann Euricius Cordus erlangte durch Epigramme einen Namen. Hermannus Buschius war fruchtbar in Lobgedichten auf Personen und Städte, die übrigens auch dem Eobanus gelangen. Ulrich v. Hutten, wie alle bisher genannten aus dem fränkisch-hessischen Gebiet stammend, wurde durch seine Neigung und sein Talent zur Satire und Invektive geführt; in ihm war doch wohl die größte Kraft und Fähigkeit der Gestaltung. Im Drama versuchten sich J. Reuchlin und Jac. Locher, doch blieb dasselbe wesentlich innerhalb der Schulübung. Eine glückliche Gabe im Versemachen hatte auch Jac. Micyllus, er hat sie besonders in beschreibenden Gedichten geübt. Unter der letzten Generation der Humanisten hatten als Dichter einen Namen G. Sabinus, ein strebsamer Hofpoet, und der fruchtbarste von allen Nicodemus Frischlin, der Dramen und Epen in großer Zahl gedichtet hat. In historischen und patriotisch-geographischen Darstellungen haben sich J. Aventinus, Jac. Wimpheling,

Beatus Rhenanus, Heinr. Glareanus, Conrad Peutinger versucht. Trithemius und Joh. Butzbach unternahmen litterarhistorische Arbeiten.

Diese ganze Litteratur, deren Hervorbringer sich durch ihre Werke ein Denkmal ewigen Nachruhms gestiftet zu haben fest überzeugt waren, ist so gut wie ganz untergegangen; nur in den Literargeschichten führt sie noch ein unsicheres Schattendasein. Die Unsterblichkeit, für welche so viele Fürsten und Herren den Dichtern von Lobgedichten mit klingender Münze gezahlt haben, hat sich als eine gar kurzdauernde erwiesen. Niemand liest mehr die Gedichte, wodurch die Celtes, Buschius, Eobanus, den ehrsamen Räten von Nürnberg, Leipzig, Erfurt u. s. w. Geld abgewannen, unter dem Vorgeben, daß sie ewiges Leben verleihen könnten, wie Troja durch Homer seinen Untergang überdauere.

Woher kommt es, daß diese Erzeugnisse so gar keine Lebenskraft hatten? Ist es, weil sie nicht aus dem Herzen, sondern aus dem Kopf geboren sind? Oder überhaupt nicht geboren, sondern angefertigt, denn es sind keine organischen Wesen, sondern Artefakta, welche die Eitelkeit bestellte und bezahlte, die Gelehrsamkeit, von Hunger und Eitelkeit getrieben, anfertigte. Es sind niemals Verse gemacht worden, die weniger den Namen von Dichtungen verdienten, als diejenigen der sogenannten Poeten, wenn anders dichten nicht heißt, Wörter nach einem metrischen Schema zusammenstellen, sondern tiefste und innerlichste Erlebnisse der Menschenseele in Tönen ausströmen, für welche die Alltagsrede nicht Raum hat. Vielleicht hat es niemals Menschen gegeben, die innerlich weniger erlebten als die meisten der humanistischen Poeten. Sie sind bloße Imitationen von Dichtern, ja man möchte fast sagen, bloße Imitationen von Menschen.

Von größerer Dauer und Bedeutung waren zum Teil die Arbeiten der zweiten Art, obwohl sie von jener Zeit eigentlich nur als Hilfsmittel zur Hervorbringung von eigenen poetischen und oratorischen Produkten angesehen wurden. Das meiste, was an wissenschaftlichen Leistungen aus der Werkstätte des Humanismus hervorgegangen ist, gehört hierher. In erster Linie stehen die Ausgaben, Kommentare, Übersetzungen der griechischen und römischen Klassiker. Fast alle Humanisten haben Anteil hieran, allen voran Desiderius Erasmus; das lange Verzeichnis der von ihm besorgten Ausgaben heiliger und profaner Schriftsteller findet man bei Erhard, II, 615 ff. Unter den jüngeren Humanisten haben Melanchthon, Camerarius, Wolf u. A. durch Ausgaben und Erklärungen namentlich auch griechischer Schrift-

steller sich Verdienste erworben. Unter den Übersetzern griechischer Autoren ins Lateinische mögen noch W. PIRCKHEIMER und EOBANUS genannt werden. — Eine zweite Gattung von Arbeiten, woran fast alle Humanisten sich beteiligten, sind die Anleitungen zur Erzeugung von Werken der Eloquenz, als da sind: Lehrbücher der Kunst Verse zu machen, der Kunst Briefe zu schreiben, der Kunst Deklamationen und Reden zu verfassen. CELTES, AESTICAMPIANUS, HUTTEN, ERASMUS, WIMPHELING, BEBEL, MURMELLIUS u. A. sind Verfasser derartiger Schriften. — Grammatische Lehrbücher und Monographien haben BEBEL und seine Schüler BRASSICANUS und HEINRICHMANN, BUSCHIUS, CAESARIUS, KEMNER, CORVINUS, MELANCHTHON u. A. in großer Zahl geschrieben. Lehrbücher der Stilistik sind, nach dem Vorgang der *Elegantiae* des VALLA, von ERASMUS, WIMPHELING, BEBEL, MURMELLIUS u. A. bearbeitet worden, auch in der Form von Antibarbaris. Ebenfalls für den Schulgebrauch sind die zahlreichen Gesprächbüchlein bestimmt, unter denen des ERASMUS *Colloquia* weitaus die größte Bedeutung und auch Verbreitung hatten; viel benutzt scheinen auch die kleinen Sammlungen des MOSELLANUS und MURMELLIUS worden zu sein. Endlich gehören hierher die Sammlungen von Materialien für Werke der Eloquenz, als da sind Sprichwörter, Sentenzen, Anekdoten u. s. f. Auch hier hat der unermüdliche ERASMUS weitaus das bedeutendste geleistet: seine große Sammlung von griechischen und römischen Sprüchwörtern ist in der That eine erstaunliche Leistung und eine unerschöpfliche Fundgrube für den, der nach der römischen und griechischen Eloquenz strebt. BEBELS Facetien repräsentieren in der Litteratur des deutschen Humanismus die in Italien sehr beliebte Gattung von Erzählungen und Anekdoten, welche zugleich elegante Latinität und Obscönität lehrten und also zum guten Gesellschafter bildeten.

Als ein fernerer neuer Litteraturzweig entstand in diesem Zeitalter die Gymnasialpädagogik. Es erschien eine überaus große Menge von Schriften, die sich als Ratgeber in Sachen der Reform der gelehrten Bildung anboten, eine Erscheinung, die als Symptom jede große Wandlung im Kulturleben der modernen Völker begleitet: die zahllosen Schriften unserer Tage zur Gymnasialreform entsprechen den Traktaten, Reden, Briefen des 16. Jahrhunderts *de formando studio*. Das Thema aller dieser Schriften ist: daß der Mangel an Eloquenz Schuld sei an allen Übeln in der Bildung und den Sitten des Klerus, über welche auf allen Konzilien und Reichstagen geklagt werde; mit der Eloquenz würden auch Weisheit und Tugend, die mit jener unzertrennlich verbunden seien, ihren Einzug halten.

Auch hierin waren die Italiener vorangegangen. An den kleinen

oberitalienischen Höfen ist die humanistische Pädagogik, mit der Praxis die Theorie, zuerst ausgebildet worden; an den Söhnen der dortigen Dynasten und reichen Familien sind ihre Grundsätze zuerst versucht worden. Ich kann auf die Schriften und das Verfahren der Vergerius, Vegius, Victorinus, Guarinus, die alle in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts lebten und wirkten, nicht eingehen; man findet einige Mitteilungen über dieselben in zwei Artikeln von Kämmel in Schmids Encyklopädie IX, 650 ff., 722 ff. Gemeinsame Züge sind, daß ihnen allen als die erste Aufgabe des Unterrichts erscheint, durch das Lesen und Nachahmen der Alten die Fähigkeit der Rede zu entwickeln; hinsichtlich der Zucht sind sie darin einverstanden, daß sie von Strenge und Schlägen abmahnen, dagegen den Ehrtrieb und die Begierde sich auszuzeichnen zu pflegen und benutzen rathen; wozu denn die Wertschätzung körperlicher Übungen und höfischer Sitte kommt. Man sieht, wie bestimmt der Gegensatz gegen das Mittelalter hervortritt, welches Schweigen und Demut und Abtötung des Fleisches, wenn auch nicht überall übte, so doch als Grundsatz für die Erziehung festhielt. Allerdings handelte es sich für jene Italiener nicht um die Erziehung von Mönchen und Klerikern, sondern von Fürsten und Herren; aber daß die Bildung der letzteren nunmehr als Bildungsideal allgemein hingestellt wurde, ist eine höchst bemerkenswerte Thatsache.

Die pädagogischen Reformbestrebungen der deutschen Humanisten folgten im ganzen der Richtung der Italiener; sie beschäftigten sich aber wesentlich mit der Reform des gelehrten Unterrichts an Schulen und Universitäten, entsprechend der Stellung ihrer Träger, die durchweg Gelehrte und Professoren waren. Es gab in Deutschland noch keine Höfe, wie zu Ferrara, Mantua, Verona, welche sich humanistische Oratoren hielten und zu Erziehern ihrer Söhne machten; vielleicht wäre es dazu gekommen, wenn der Humanismus Zeit gehabt hätte in Deutschland sich einzuleben.

Die Zahl der humanistischen Schriften über die Studienreform ist sehr beträchtlich. Es giebt wohl kaum einen unter den namhafteren Humanisten, der nicht Gelegenheit genommen hätte, sein Bildungsideal eines Gelehrten zu beschreiben und den Weg zu seiner Verwirklichung anzuzeigen. Besonders forderten akademische Reden bei Übernahme einer Professur oder des Rektorats dazu auf; es wird sich im Verlauf dieser Darstellung wiederholt Veranlassung finden, auf derartige Reden einzugehen. Hier begnüge ich mich die beiden bedeutendsten Namen zu nennen: Wimpheling und Erasmus.

Wimpheling, ein Geistlicher, der dem oberrheinischen Humanistenkreis angehörte, hat in mehreren Schriften Anleitung und Hilfsmittel

für die Verbesserung des gelehrten Unterrichts gegeben.[1] Eine detaillierte Anleitung zur Behandlung des lateinischen Unterrichts wird in einem kleinen Büchlein gegeben, welches 1497 zum ersten Mal gedruckt wurde: es führt den Titel *Isidoneus Germanicus*, aus εἰσοδος und νεος gebildet; WIMPHELING war des Griechischen unkundig, wie er Fol. XV bemerkt. Er geht zuerst den grammatischen Unterricht durch; er setzt die Benutzung des *Doctrinale*, die er billigt, voraus, forderte aber die wenigstens vorläufige Weglassung mancher genau bezeichneter Partien und vor allem die Beseitigung der durch allerlei spitzfindige Quästionen hin und wieder ins Maßlose angewachsenen Kommentare. So habe es sein verehrter Lehrer L. DRINGENBERG in der Schlettstädter Schule gemacht: das nötige und nützliche habe er daraus genommen, aber die ganzen durch die Industrie der Buchdrucker in die Welt gesetzten Glossen und Kommentare ruhig bei Seite gelassen (Fol. VII). Nach einigen Bemerkungen aus der Stilistik und über schriftliche Übungen, geht er zu der sehr lebhaft ausgesprochenen Forderung über, daß man die Schüler zum Lesen der Poeten und Oratoren führen müsse, wofür er eine lange Reihe von Zeugen vom Apostel Paulus bis herab zum Papst Pius II. anführt. Die Barbarei der Deutschen, wodurch sie den Italienern zum Gespött seien, komme daher, daß sie, statt die Poeten und Oratoren zu lesen, bei den grammatischen Kommentaren hängen blieben. Zur Lektüre empfiehlt er unter den heidnischen Poeten Virgil und Horaz, Terenz und Plautus, unter den Oratoren Cicero (Episteln, *de amicitia*, *de senectute*, Officien, Tuskulanen), Sallust, Valerius Maximus, Seneca. Unter den christlichen Prosaikern nennt er Ambrosius, Hieronymus, Lactantius, seinen Lieblingsschriftsteller Fr. Petrarcha, L. Aretinus, Philelfus; unter den Dichtern Prudentius und Sedulius, zwei römische Dichter des 4. und 5. Jahrhunderts, welche Materien aus der heiligen Geschichte und der Theologie poetisch bearbeitet haben, sowie den Carmelitergeneral Baptista Mantuanus (gest. 1516), den seine Zeit mit dem Namen eines zweiten Virgil schmückte. WIMPHELING nimmt sich dieser christlichen Dichter gegen die heidnischen mit großer Entschiedenheit an; sie ständen diesen durchaus nicht nach; aus dem Mantuanus könne der Knabe nunmehr lernen, was er früher aus dem Virgil holen mußte. Er bedauert lebhaft, daß auf die Erklärung des Martial so viel Fleiß verwendet sei, auf die des Prudentius gar keiner. Es sei ihm unbegreiflich, wie es geschehe, daß

[1] Über ihn handelt P. v. WISKOWATOFF, J. W., sein Leben und seine Schriften (1867). Ein Verzeichnis seiner Schriften mit Auszügen bei ERHARD, I, 428 ff.

unter den Italienern so bedeutende Gelehrte mehr Interesse für Fabeln als für wahre Geschichten, für das Heidentum als für das Christentum, für Namen und Thaten der Götter und Göttinnen als Christi und der heiligen Jungfrau, für Unzucht und Wollust als für Heiligkeit und Barmherzigkeit hätten (Fol. XIII). Wimpheling erlebte es noch wegen dieser Zaghaftigkeit seines Humanismus von jüngeren als überwundener Standpunkt behandelt zu werden.

Der Zweck der Lektüre ist ihm in erster Linie, die Sprache zu lernen, was aus der Grammatik nicht möglich sei: Formenlehre, Syntax, Prosodie, Phraseologie soll an den Schriftstellern eingeübt werden; in zweiter Linie soll der Schüler aus ihnen Weisheit und Tugend lernen. Von dieser doppelten Absicht wird das viel genannte und zu seiner Zeit viel gebrauchte Schulbuch beherrscht, welches Wimpheling dem Isidoneus folgen ließ: die Adolescentia, zuerst gedruckt im Jahre 1500. Man könnte es den Bildungsfreunden späterer Zeit vergleichen. Es ist ein moralisches Lehrbuch in lateinischer Sprache, das in der kleineren ersten Hälfte Betrachtungen über die moralische Erziehung enthält, in der größeren zweiten ein *Florilegium* von Stellen aus älteren und neueren poetischen und prosaischen Schriftstellern über Eloquenz, Weisheit und Tugend, mit Proben der Interpretation oder Präparation. — Erwähnt mögen noch ein paar kleine Schulschriften Wimphelings werden: *Elegantiarum Medulla* (um 1493) und *Elegantiae majores* (um 1499), worin zum Schreiben eines reineren Latein Anleitung gegeben wird; so wie *de arte poetica*, eine in Versen geschriebene Unterweisung in der Verskunst.

Wimpheling sieht in der Verbesserung des gelehrten Unterrichts das große Mittel der Reformation des Klerus. Die Unwissenheit und Barbarei erscheint ihm namentlich auch als die Ursache jenes von ihm überall bekämpften Krebsschadens der Kirche, des Konkubinats der Geistlichen. Weil sie weder heilige noch profane Schriften, so sagt er in der Dedikationsepistel zum Isidoneus, lesen oder doch nicht verstehen können, so fehlen ihnen die geistlichen Waffen wider den Müssiggang und die Lüste des Fleisches (vgl. Wiskowatoff S. 63, 126).

Steht Wimpheling noch mit einem Fuß im Mittelalter, so ist dagegen Erasmus der erste große Vertreter und Prediger der rein humanistischen Bildung in Deutschland. Auch er hat sowohl Reformprogramme als Lehrbücher für den verbesserten Unterricht geschrieben.

Seine allgemeinen Anschauungen über die Aufgabe der Erziehung, hat er in der Schrift *De pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate* (1529) ausgeführt, sie ist mit den übrigen auf Erziehung und Unterricht bezüglichen Abhandlungen im ersten Bande

der Leydener Ausgabe seiner Werke abgedruckt. Es sind die Grundsätze des Humanismus darin entwickelt; die ältere Praxis, namentlich die mönchische Erziehung zur Demut mit Schlägen, wird mit humanistischer Rhetorik und allerlei Anekdoten der Verachtung und dem Hohngelächter preisgegeben. — Mehr auf den Unterricht geht eine frühere kleine Schrift: *De ratione studii* (1512 erschienen, Opp. I, 521—530). Dieselbe giebt auf wenigen Seiten die Summe der Gymnasialpädagogik des Erasmus, ja man kann sagen des deutschen Humanismus; weshalb ich ihren wesentlichen Inhalt in der Kürze mitteile. Man kann sie als das Programm ansehen, an dessen Verwirklichung das folgende Jahrhundert arbeitet.

Zwei Stücke, so beginnt sie, gehören zur Erkenntnis: die Sachen und die Wörter; früher ist die Erkenntnis der Wörter, wichtiger die der Sachen. Der Unterricht beginne demnach mit der Erlernung der Sprachen, und zwar beider, der lateinischen und der griechischen, denn so eng ist die Verwandtschaft beider, daß sie mit einander schneller erlernt werden, als jede einzeln, jedenfalls als Latein ohne Griechisch. Am besten fängt man die Erlernung mit dem lebendigen Sprechen an, lernen doch die Knaben die Muttersprache auf diese Weise in wenig Monaten. Das wird am leichtesten durch einen Hauslehrer geschehen, doch muß man auch in der Schule Lateinisch reden, wobei man sie unter einander sich korrigieren lassen, auch mit kleinen Belohnungen und Bestrafungen nachhelfen kann. Zugleich giebt man einige ganz kurz gefaßte grammatische Regeln und schreitet zur Lektüre eines Autors, um zu den Regeln die Beispiele zu haben. Die Lektüre wird begleitet von Kompositionsübungen. Ist so einige Sprachfertigkeit erworben, dann mag man eine größere Grammatik nehmen; Erasmus empfiehlt für das Griechische in erster Linie Th. Gaza, für das Lateinische N. Perottus. Doch bleibt die Hauptsache Lektüre und Kompositionsübung. Als empfehlenswerte Autoren, durch Reinheit der Rede und Interesse des Inhalts, werden genannt Lucian, Demosthenes, Herodot, und von den Poeten Aristophanes, Homer, Euripides, da Menander leider nicht erhalten sei. Unter den Lateinern sei der beste Sprachlehrer Terenz, dem man ein paar von Unzucht freie Komödien des Plautus hinzufügen möge. Virgil, Horaz, Cicero, Caesar, Sallust kommen hinzu. Die Erklärung des Lehrers gebe nur das zum Verständnis der Stelle nötige, schleppe nicht, wie gegenwärtig aus falscher Ambition geschehe, alle möglichen Sachen zusammen. Sie zeige den Zusammenhang des Sinnes und mache auf die Schönheiten und Eigentümlichkeiten des Ausdrucks aufmerksam, ziehe auch Ähnliches herbei und zeige die Quelle an. Zuletzt ziehe sie die moralische Nutzanwen-

dung aus der Fabel: Orest und Pylades zeigen den Nutzen der Freundschaft, Tantalus, wie schlimm die Begehrlichkeit. Bemerkenswerte Ausdrücke, fein Gedachtes und Gesagtes, ein Sprichwort, ein Beispiel, eine Sentenz zeichne der Schüler im Text mit verschiedenen Zeichen an. Auch mag er solche auf ein Blatt zusammenschreiben und dies an einen Ort, wo es ihm oft vor Augen ist, an der Wand seiner Stube, auf dem Deckel seines Buchs, anbringen; so prägen sich die Sachen dem Gedächtnis ein. Daneben wird man auch kurz gefaßte Regeln der Rhetorik, der Poetik, auch der Dialektik geben. Der beste Lehrmeister aber der Rede bleibt der Schreibstift. Man gebe daher häufig Argumente zur lateinischen oder griechischen Bearbeitung, einen kleinen Brief, eine kleine Erzählung, eine Argumentation, ein Lob, einen Tadel, ein Gleichnis, eine Fabel u. s. f. Man lasse ein Gedicht in Prosa auflösen und umgekehrt. Eine vorzügliche Übung ist die Übertragung aus dem Griechischen in das Lateinische. Allmählich überläßt man ihnen auch mehr und mehr die Erfindung, man giebt bloß die Aufgabe: einen Brief, der anmahnt, abmahnt, beglückwünscht, empfiehlt, tröstet; eine Rede, Tadel des Cäsar, Lob des Sokrates, Reichtum mache nicht glücklich, *Uxorem esse ducendam aut non ducendam*, *M. Horatium indignum esse supplicio* etc. Doch muß man den Schülern am Anfang einige Winke geben über die Ausführung.

Eine detaillierte Anleitung zur Erzielung der Eloquenz giebt Erasmus in der gleichzeitig erschienenen Schrift *De duplici copia verborum ac rerum* (Opp. I, 3—110). Die *copia verborum* besteht darin, daß man synonyme, verwandte, metaphorische Ausdrücke zu finden, die *copia rerum* darin, daß man Argumente, Beispiele, Vergleichungen u. s. f. beizubringen und auszuführen versteht. Der erste Teil geht dann die einzelnen Formen der *variatio* durch, immer mit vielen Beispielen: die *variatio* durch Synonymie, durch Enallage, durch Metapher, durch Allegorie, durch Katachresis, durch Onomatopoeie, durch Metalepsis, durch Metonymie, durch Synekdoche, durch Aequipollenz, durch Veränderung der sprachlichen Beziehung, durch Amplifikation, durch Hyperbel etc. Er zeigt dann die Sache an einem durchgeführten Beispiel, indem er zwei Sätze: *Tuae litterae me magnopere delectarunt* und: *Semper dum vivam, tui meminero*, jeden in mehr als 150 verschiedenen Wendungen wiedergiebt. Es sind die beiden Sätze, auf welche Erasmus durch seinen ausgedehnten Briefwechsel besonders eingeübt war, aber allerdings ist der Reichtum und die Biegsamkeit seiner Sprache eine ganz erstaunliche. Dann folgen in langer Reihe *formulae statuendi, assentiendi, dissentiendi, precandi, dubitandi* etc., Formeln, welche Notwendigkeit, Möglichkeit, Ziemlichkeit, Nützlichkeit etc. ausdrücken,

Formeln und Wendungen, Komparativ und Superlativ zu variieren etc. Der zweite Teil lehrt sodann die Dilatation und Locupletation, welche durch Entwickelung, Beschreibung, Amplification, *loci communes*, Beispiele, Gleichnisse u. s. w. geschieht.

Ein spezielles Gebiet der Eloquenz behandelt die Schrift *De ratione conscribendi epistolas* (1520; I, 345). Es ist ein humanistischer Briefsteller, der über alle beim Briefschreiben in Betracht kommenden Punkte Auskunft giebt und zugleich Muster eleganter Ausführung von Briefen jeder Gattung darbietet. Schon früher hatte Erasmus ausgewählte Briefe aus seiner wirklichen Korrespondenz zu veröffentlichen begonnen. In den *Colloquia familiaria*, welche im Jahre 1518 zum erstenmal erschienen, gab er ein Schullesebuch, dessen Inhalt Gespräche über alle möglichen menschlichen Angelegenheiten bilden. Über den Zweck desselben hat er sich in einer nachträglich angehängten Apologie ausgesprochen; es sei ein doppelter: erstens spielend ein elegantes Latein beizubringen, zweitens zu Lebensweisheit und guten Sitten anzuleiten. Da aber ein gut Teil der Lebensweisheit darin bestehe, die thörichten Begierden und die unsinnigen Meinungen des Haufens zu kennen, so habe er Gelegenheit geben wollen, dieselben aus seinem Buch kennen zu lernen, damit man nicht der Lehrerin der Thoren, der Erfahrung, Lehrgeld zu zahlen nötig habe. Daß das Buch dem ersten Zwecke besser angepaßt sei als dem zweiten, wird Erasmus freilich vergeblich bestreiten; namentlich läßt sich nicht leugnen, daß geschlechtliche Verhältnisse häufig in lasciver Weise behandelt sind.

Über die Aufnahme des Griechischen in den Kreis der gelehrten Studien füge ich noch eine Bemerkung hinzu.

Die Kenntnis der griechischen Sprache war im Mittelalter eine gelehrte Seltenheit. Petrarcha zählte im Jahre 1360 die Italiener zusammen, welche des Griechischen kundig seien: in Florenz drei oder vier, einer in Bologna, zwei in Verona, einer in Sulmona, einer in Mantua, keiner in Rom (Voigt, II, 107). Noch mehr als 100 Jahre später hätte man bei einer ähnlichen Auszählung in Deutschland nicht einmal so viele zusammengebracht. Die älteren Humanisten, Celtes, Wimpheling, Bebel, verstanden wenig Griechisch. Wimpheling zählt im Isidoneus (c. 25) als des Griechischen kundige Deutsche auf: R. Agricola, J. Dalberg, Bischof von Worms, J. Trithemius, J. Capnion, C. Celtes (der aber wohl nur eine oberflächliche Kenntnis der Sprache hatte).

Das hatte nicht gehindert, daß das Mittelalter sein geistiges Leben fast ausschließlich mit den Werken griechischer Denker nährte. Der Wissenschaftsbetrieb an einer mittelalterlichen Universität bestand, wie

ein Blick in die Lektionsordnungen zeigt, fast ausschließlich in der Erklärung und Aneignung der Schriften griechischer Philosophen, Mathematiker, Astronomen, Mediziner. Man las dieselben in lateinischen Übersetzungen, z. T. höchst zweifelhafter Art, aber wie es scheint mit voller Zufriedenheit und ohne Verlangen nach dem Original. Das ist vielleicht nicht so befremdlich, als es uns, die wir durch die Schule gewöhnt sind, griechische Autoren viel lieber gar nicht als in Übersetzungen zu lesen, erscheint. Das Mittelalter hatte an den Schriften ein auf den Inhalt gehendes, wissenschaftliches Interesse; es wollte aus ihnen lernen und darum genügte ihm die den begrifflichen Inhalt wiedergebende Übersetzung. Für die ästhetische Auffassung wurde dagegen die Form und damit die Sprache wichtig, und endlich für das philologisch-historische Studium, dem die Autoren Objekt und nicht Subjekt sind, unentbehrlich.

Die beiden großen Propagatoren der griechischen Sprache in Deutschland waren Reuchlin und Erasmus, denen als Vorläufer R. Agricola hinzugefügt werden kann. Sie selbst haben die Kenntnis des Griechischen noch im Ausland, in Italien, Paris, England erworben; als Reuchlin 1522 starb, konnte man auf jeder deutschen Universität Griechisch lernen. Von dem jung gestorbenen Agricola sind weitreichende Anregungen in das nordwestliche Deutschland, namentlich auch durch Vermittelung seines Freundes, des niederländischen Schulmeisters Alexander Hegius, ausgegangen.[1] Auch Reuchlin hat weniger durch Schriften, als durch sein einflußreiches Wort und Beispiel zur Ausbreitung der griechischen Sprache, „ohne deren Besitz niemand für ganz gebildet gelten kann", beigetragen.[2] Am Anfang und am Ende seiner Laufbahn hat er auch als Universitätslehrer in Basel, Ingolstadt und Tübingen Griechisch gelehrt. Den bedeutendsten Einfluß hat Erasmus geübt. Durch seine litterarische und persönliche Ubiquität hat er zur Ausbreitung des Humanismus überhaupt und der Kenntnis des Griechischen im Besonderen mehr beigetragen als irgend ein anderer Mann. Seine Schriften sind fast alle direkte oder indirekte Aufforderungen, Griechisch zu lernen. Er selbst war einige Jahre lang Lehrer der

[1] Ein paar Verse, in welchen Hegius die Unentbehrlichkeit der Kenntnis des Griechischen für alle wissenschaftlichen Studien ausspricht, findet man in Pökel's Schriftstellerlexikon S. 112. Sie schließen:

Qui Graece nescit, nescit quoque doctus haberi.
In summa: Grajis debentur singula doctis.

[2] Man sehe die Dedikationsepistel, womit Reuchlin dem Kardinal Adrian 1518 eine hebräische Arbeit widmete in R.'s Briefwechsel, herausgegeben von Geiger, S. 283.

griechischen Sprache an der Universität zu Cambridge; er übersetzte dort die griechische Grammatik des THEODORUS GAZA ins Lateinische. Vor allem wichtig war aber die von ihm besorgte, im Jahre 1516 zu Basel gedruckte erste Ausgabe des Neuen Testaments im Originaltext, welcher er eine eigene, von der Vulgata abweichende lateinische Übersetzung und erklärende Anmerkungen hinzufügte. Während seines Lebens erschienen von diesem großen Werk noch fünf Ausgaben.

Da die Ausbreitung der Kenntnis der griechischen Sprache ein besonders geeigneter Maßstab für die Ausbreitung des Humanismus überhaupt ist, so mögen hier einige Mitteilungen über die ersten in Deutschland gedruckten Hilfsmittel Platz finden, welche ich aus HORAWITZ griechischen Studien (Erstes Stück, Berlin 1884) entnehme. Eine ältere Zusammenstellung dieser Litteratur giebt ein Artikel von J. MÜLLER über die Zwickauer Schulordnung von 1523 in den Neuen Jahrb. für Philol. und Päd. Bd. 120, S. 476—486, 521—534.

Die Lehrbücher der griechischen Sprache von LASCARIS, CHRYSOLORAS, TH. GAZA waren in dem letzten Viertel des 15. Jahrhunderts in Italien wiederholt gedruckt worden. Im Jahre 1501 wurde zu Erfurt von WOLFGANG SCHENK zum erstenmal in Deutschland mit griechischen Lettern gedruckt, und zwar eine *Εισαγωγη προς των γραμματων Ἑλληνων* s. *Elementale Introductorium in Ideoma Graecanicum*, und NIC. MARSCHALKS *Orthographia*. Die beiden kleinen Schriftchen geben Anleitung zur Kenntnis der griechischen Buchstaben und vermittelst dieser zum Verständnis, zur Rechtsprechung und Rechtschreibung der zahlreichen Eigennamen und Kunstausdrücke, welche aus der griechischen in die lateinische Sprache übergegangen sind. Die *Orthographia* ist 1511 zu Wittenberg wieder gedruckt worden. — Zu Tübingen erschien 1512 eine Sammlung von G. SIMLER, dem Schüler REUCHLINS, dem Lehrer MELANCHTHONS, verfaßter Schriften über die griechische Sprache, darunter das wichtige *Isagogicon s. Introductorium in litteras Graecas*, die erste in Deutschland verfaßte griechische Sprachlehre; sie ist aus den eben erwähnten Grammatiken der Neugriechen zusammengestellt und mit vielen Beispielen aus den Klassikern ausgestattet. — 1514 kam in Straßburg ein kleines Büchlein heraus, mit dem Titel: *Elementale Introductorium in Nominum et Verborum declinationes Graecàs. Graecas dictiones cum eorum characteribus, accentibus ac vocum moderamentis hic insertas offendas. Item Hieronymi Aleandri Mottensis tabulae sane utiles Graecarum Musarum adyta compendio ingredi cupientibus. Lector eme lege et gaudebis.* 1515 wurde zu Straßburg die Grammatik des CHRYSOLORAS und 1516 zu Basel die Grammatik des TH. GAZA abgedruckt. In Leipzig erschien 1516 von R. CROCUS ein Büchlein: *Tabulae Graecas*

litteras compendio discere cupientibus sane quam utiles, dem Rat zu Leipzig und der philosophischen Fakultät daselbst gewidmet und von jenem mit einem Privileg gegen Nachdruck auf vier Jahre versehen. In demselben Jahre druckte FROBEN in Basel für seinen Sohn eine griechische Fibel: *Alphabetum Graecum* mit den üblichen Lesestücken: *oratio dominica, Angelica salutatio, Symbolum* etc. HORAWITZ teilt sodann noch ein ungedrucktes griechisches Gesprächbüchlein, von REUCHLIN verfaßt, mit, welches eine Anzahl griechischer Wörter und Wendungen mit lateinischer Übersetzung enthält; sowie einen kleinen Traktat über die Dialekte. — Im Jahre 1518 erschienen zum erstenmal zu Hagenau MELANCHTHON's *Institutiones Graecae grammaticae;* sie folgen, nach MÜLLER, wesentlich der Grammatik SIMLERS. MELANCHTHONS Lehrbuch wurde das herrschende; im Corp. Reform. XX, 15—179, wo auch ein Abdruck sich findet, werden 44 Neudrucke bis zum Jahre 1622 aufgezählt. Dasselbe enthielt übrigens, ebenso wie die vorhergehenden, zunächst nur die Formenlehre. Es empfiehlt sich auf dem Titel der ersten Auflage mit den Worten: *proderunt haec non solum Graeca discentibus, sed iis etiam, qui non turpissime Latina tractare conantur.*

Zweites Kapitel.

Die humanistische Reformation der Universitäten.

Es ist meine Absicht, in diesem Kapitel die Umgestaltung, welche die Universitätsstudien durch die humanistische Bewegung erfuhren, an den einzelnen Universitäten nachzuweisen. Dieselbe ist bisher zu wenig beachtet worden. Über den Widerstand, welchen einzelne Vertreter des Humanismus von den Universitäten erfuhren und als sakrilegischen Angriff auf ihre geheiligte Person und Mission beschrieen, hat man übersehen, daß diese Institute in sehr erheblichem Maß dem Geist der Zeit nachgegeben hatten, als durch den Ausbruch der Kirchenrevolution die friedliche Entwickelung abgebrochen wurde.

Das Verständnis der Kämpfe, mit welchen die deutschen Universitäten in den zwei ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts erfüllt waren, mag eine Skizze von dem Leben und Treiben einer jener Persönlichkeiten vorbereiten, welche gleichsam als Pioniere des Humanismus der geordneten Ansiedelung voraufgingen: ich meine PETRUS LUDER.[1]

[1] WATTENBACH hat in MONES Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins Bd. XXII, 33—127, XXIII, 21—39, XXVII, 95—99 über LUDER mit dankenswerter

Luder, ein Pfälzer von Geburt, hatte auf langer Studienwanderschaft in Italien humanistische Bildung und Lebensart sich angeeignet. Als bejahrter Mann erschien er 1456 wieder im Vaterlande. Pfalzgraf Friedrich gab ihm einen Gehalt, wofür er in Heidelberg Poesie und Rhetorik lehren sollte. Den Anschlag und die Rede, womit Luder der Universität sich vorstellte, hat Wattenbach mitgeteilt. In jenem wird als die Mission, welche der Fürst ihm zugedacht habe, bezeichnet: die beinahe gänzlich in Barbarei gesunkene lateinische Sprache an der Universität wieder herzustellen, und zwar durch Vorlesungen über die Humanitätsstudien, das ist über die Bücher der Poeten, Oratoren und Historiographen. Die am 15. Juli 1456 gehaltene Antrittsrede, so viel ich weiß die erste derartige Rede an einer deutschen Universität, ihre Nachfolgerinnen zählen nach Hunderten, ist eine Lobrede auf eben diese Humanitätsstudien; besonders ist sie bemüht von der Poesie den Vorwurf abzuwenden, daß dieselbe, wie ihre Verfolger sagen, Buhlschaften und Schandthaten besinge. Gewiß, sagt Luder, das läßt sich nicht leugnen. Aber enthalten nicht auch die heiligen Schriften solche Dinge? „Wir gewinnen Rosen von den Dornen und Gold aus dem Kot.“ — Die Korporation nahm den Poeten nicht ohne Mißtrauen auf, ob dasselbe sich mehr gegen die Person oder gegen die Humanitätsstudien richtete, wird nicht ganz auszumachen sein. Aus dem bedeutenden Ankauf humanistischer Bücher, welchen die Artistenfakultät kurz vorher gemacht hatte, möchte man auf ersteres schließen. Daß die Persönlichkeit Luders einem nicht ganz Weitherzigen einigen Anstoß geben konnte, geht aus den von Wattenbach mitgeteilten Briefen hervor: die chronische Geldnot und Borgsucht, die eine spezifische Poetenkrankheit zu sein scheint, wurde den Kollegen nur zu bald bekannt und vielleicht tröstete nicht jeden, daß die Bitte um ein Darlehn, meist um 1 oder 2 fl., in lateinischen Versen abgefaßt war. Auch hinsichtlich der Buhlschaften und des Zechens hatten die Bedenklichen leider nicht Unrecht gehabt. Nimmt man hinzu, daß Luder, der schon um 1430 in Heidelberg studiert hatte, noch keinen akademischen Grad besaß, so scheint es in der That nicht notwendig, einen Haß gegen die Humanitätsstudien bei dem würdigen Professorenkollegium vorauszusetzen, um sein Verhalten gegen den Poeten erklärlich zu finden, der mit so großem Erheben der Stimme sich als zu ihrer Entbarbarisierung gesendet

Ausführlichkeit gehandelt und eine Anzahl sehr interessanter Briefe und Dokumente aus Handschriften mitgeteilt. Die Aufsätze sind auch besonders gedruckt erschienen, mit einem Anhang, welcher Briefe und andere interessante Stilübungen aus einem Kreis von Leipziger Studierenden enthält, die unter humanistischen Einflüssen standen.

ankündigte. Übrigens widerfuhr ihm nichts, als daß er 1457 seine Vorlesungen in das Augustinerkloster zu verlegen sich veranlaßt sah, was er in einem überaus giftigen Anschlag bekannt machte (Mone, XXIII, 22). Seine Vorlesungen scheinen jedoch für das größere Studentenpublikum wenig Anziehungskraft gehabt zu haben. Dagegen gewann er unter den juristischen und theologischen Professoren und dem hohen Adel einflußreiche Gönner.

Als die Universität Heidelberg des Kriegs halber im Jahre 1460 sich zerstreute, zog Luder nach Erfurt. In der Matrikel findet er sich als Poet *(professus poësim)* eingeschrieben, und zwar gratis, aus Achtung. Er selbst war mit der Aufnahme, die er fand, außerordentlich zufrieden. Hier, so schrieb er seinem in Heidelberg zurückgebliebenen Freunde Matthias von Kemnat, Kaplan des Pfalzgrafen, sei er bei gebildeten Männern, die für Wissenschaft und Litteratur Verständnis hätten. Mit Freude und Stolz habe man ihn als einen vom Himmel gesendeten Mercurius aufgenommen; die gesamte Universität habe ihn durch den Rektor bitten lassen, daß er ihr die Ehre anthue, ihr Mitglied zu werden, und da er eingewilligt, ihm für seine Vorlesungen den besten Hörsaal zur Verfügung gestellt. Mehr zu sagen verbiete ihm die Bescheidenheit. Offenbar ist das mit der der humanistischen Eloquenz eigenen Freiheit in der Einkleidung von Thatsachen erzählt, bei anderen Menschenkindern würde man sagen: aufgeschnitten. Die Absicht der Aufschneiderei ist auch ganz durchsichtig; er fügt mit naiver und man möchte sagen liebenswürdiger Offenheit gleich hinzu: ohne Zweifel werde er hiernach mit großen Ehren und vielem Geld heimkehren; darum möge Matthias die Gläubiger vertrösten und seiner Thais sich annehmen.

Trotz des Empressements der Erfurter blieb Luder nur ein Jahr. 1462 taucht er in Leipzig auf und verkündet hier mit derselben Rede, die er schon in Heidelberg gehalten und in Erfurt wiederholt hatte, daß das Reich der Humanität nahe herbeigekommen sei. Und am schwarzen Brett schlug er an: wer sich dafür interessiere, eine anständige Ausdrucksweise sich anzuschaffen und die abscheuliche Barbarei abzuthun, wer nicht länger die Ohren der Menschen durch sein Küchenlatein beleidigen wolle, der möge seine Vorlesungen über Terenz annehmen, dreien könne man umsonst anwohnen. Leider begegnete ihm in demselben Anschlag ein Grammatikalschnitzer, und so groß war die Barbarei der Leipziger nicht, daß sie ihn nicht bemerkt hätten, mit Triumphgeschrei stellten sie ihn öffentlich zur Schau: *tres lectiones interesse!*

Ob der unglückliche Akkusativ oder andere Umstände Ursache waren, jedenfalls blieb Luder nicht lange in Leipzig. 1464 gaben ihm

die Baseler einen Gehalt, damit er an ihrer Universität Poesie und Rhetorik lehre. Zuletzt erscheint er im Dienst Herzog Sigismunds von Österreich, als dessen Redner er unter anderen eine Ansprache an den König von Frankreich hielt.[1]

Es hätte kein Interesse gehabt bei LUDER zu verweilen, wenn er nicht eine typische Erscheinung wäre. Alle die Züge, die ihn charakterisieren, die hochfahrende Verachtung der alten Wissenschaften und ihrer Vertreter, die renommistische Anpreisung der neuen Bildung, die libertinistische Zerfahrenheit des Lebens, die nicht etwa entschuldigt und verborgen wird, sondern als ein Zeichen der Freiheit des Geistes und einer fortgeschrittenen Bildung auftritt, ja in Reden, Briefen und Gedichten fruktifiziert wird: alle diese Züge bilden den Standescharakter einer ganzen Gruppe fahrender Humanisten, welche während des folgenden halben Jahrhunderts auf den deutschen Universitäten erscheinen. An H. BUSCHIUS, einen der eifrigsten Propagatoren des Humanismus, STRAUSS nennt ihn sogar den Missionär desselben in Norddeutschland, schrieb TRITHEMIUS im Jahre 1506 einen Brief nach Leipzig, worin er ihn mit freundschaftlicher Eindringlichkeit mahnt von seiner libertinistischen Lebensweise abzulassen: „flieh alle Seuchen der Seele, vor allem den Wein und die Weiber, wer mit ihnen zu viel sich einläßt *(quorum nimio usu)*, dem geht alle Kraft zu Grunde, der Sinn wird stumpf und Schande folgt. Schone deine Augen, welche du durch jene beiden Ursachen mit Wissen und Willen ruiniert hast, so daß sie triefend und rot sind; schone das Vermögen, welches du mit Unterricht mühevoll erwirbst, daß du nicht im Alter betteln gehen müssest. Nimm diese Ermahnung nicht übel, denn du weißt, daß ich dir wohl will. — Es ziemt sich nicht für einen gebildeten Mann, und wenn er auch ein Poet ist *(etiamsi poeta sit)*, in Unzucht und Trunksucht, in Weichlichkeit und Üppigkeit zu leben" *(Trithemii opera* II, 48 ff.). Das *etiamsi* sagt soviel als eine lange Statistik. —

Der Humanismus ist von Süden und Westen her in Deutschland eingedrungen; die alten Universitäten Wien und Heidelberg, sowie die in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts im südwestlichen Deutschland neubegründeten Universitäten sind daher zuerst von der Bewegung ergriffen worden. Dennoch will ich nicht mit ihnen, sondern mit den drei großen mitteldeutschen Universitäten, Erfurt, Leipzig und Wittenberg,

[1] Erwähnt werden mag hier auch der Name eines anderen gleichzeitigen Apostels der Poesie, welchen WATTENBACH ans Licht gezogen hat, dem fahrenden Bettelpoeten allerdings nicht zur Ehre: SAMUEL KAROCH von Lichtenberg, in MONE's Zeitschrift XXV, 38—50. S. taucht in Leipzig, Erfurt, Ingolstadt und Heidelberg auf.

die folgende Übersicht beginnen. Auf ihnen sind die großen Schlachten zwischen den Poeten und den Sophisten, wie von jenen die Vertreter der mittelalterlichen Philosophie und Theologie regelmäßig genannt werden, geschlagen und von den Poeten gewonnen worden.

Erfurt führt den Reigen.[1] Die Universität war um die Mitte des 15. Jahrhunderts eine der besuchtesten und bedeutendsten unter den deutschen Universitäten, wenn auch Luthers bekanntes Wort, daß die übrigen zu ihr wie Schützenschulen sich verhalten hätten, eine sehr starke Übertreibung ist. Wie es scheint, war ein eigener Geist, der sich freier in der Theologie und Rechtswissenschaft versuchte, hier einheimisch. Als der erste einheimische und seßhafte Magister, der humanistische Bildung besaß und nicht ohne bedeutende Wirksamkeit lehrte, tritt uns Maternus Pistoris entgegen, ein Elsässer, Schüler des J. Trutvetter, der auch Luthers Lehrer war. Im Jahre 1494 war er Magister geworden und lehrte seitdem Poesie und Eloquenz, vorzugsweise römische Dichter erklärend. Neben ihm ist Nikolaus Marschalk zu nennen, der auch des Griechischen kundig war. Um Maternus sammelte sich allmählich eine kleine Schar von Schülern, unter denen Crotus Rubeanus, Petrejus Eberbach, Eobanus Hessus waren. Wie ihr Lehrer, so trieben auch sie friedlich neben der Poesie die Schulphilosophie.

Das wurde anders, seitdem auf den Kreis der jungen Poeten ein Mann Einfluß gewann, der in dem benachbarten Gotha als Kanoniker lebte: Conrad Muth, genannt Mutianus Rufus. Dieser Mann hat, obwohl er als Schriftsteller sich gar nicht hat vernehmen lassen, für die ganze Bewegung nicht geringe Bedeutung. Mit der Kirchenlehre war er, ein entschiedener Freigeist, zerfallen; die gottesdienstlichen Funktionen, zu denen er durch seinen Beruf genötigt wurde, waren ihm zuwider. Kampschulte (I, 79) teilt aus Briefen folgende freundschaftliche Auslassungen über seine Kollegen am Stift mit: „unter all' den stupiden Tieren werde auch ich zu einem trägen und stumpfen Esel, mein Latein und die Gabe gebildeter Unterhaltung ist mir in dem Geschrei mit den Eseln, mit welchen ich zusammengejocht bin, abhanden gekommen.“ Der Widerwille und Haß gegen die ganze hergebrachte klerikale Bildung, welche aus diesen Zeilen spricht, teilte sich den jungen Erfurter Poeten allmählich mit. Bei den Konvivien, welche in dem gastlichen Hause des Gothaer Kanonikers stattfanden, wurde die Verhöhnung des Universitätsbetriebs, der Disputationen, der Quästionen, der Bursendisziplin, der Graduirungen bald eine Hauptwürze der Unterhaltung. Den

[1] Kampschultes vortreffliches Werk über die Universität Erfurt in ihrem Verhältnis zu dem Humanismus und der Reformation giebt eine zuverlässige und durchsichtige Darstellung dieser Bewegungen.

Professoren und Magistern sind hier jene Ehrennamen, Sophisten, Philosophaster, Theologisten erfunden worden, mit welchen sie 200 Jahre lang behaftet blieben; noch BURCKHARDT in seiner Geschichte der lateinischen Sprache (1713) spricht von ihnen regelmäßig mit diesen Namen.

In solcher Stimmung trafen die Reuchlinischen Händel mit den Kölner Theologen, welche im Jahre 1509 wegen der Judenbücher ausbrachen, den Mutianischen Kreis, zu welchem jetzt außer den schon genannten auch ULRICH von HUTTEN, EURICIUS CORDUS, JUSTUS MENIUS, JUSTUS JONAS, JOH. CRATO, JOH. LANGE u. A. gehörten. Alle die Empfindungen des Hasses, der Verachtung und des Abscheus, welche in diesem Kreis während der Jahre, in welchen die ganze europäische Gelehrtenwelt durch die Reuchlinischen Kämpfe aufgeregt wurde, sich angesammelt hatten, ergossen sich endlich in den berühmten Briefen der dunklen Männer an Ortuinus Gratius. Der erste Teil erschien im Herbst 1515, ein zweiter folgte 1517. Die Verfasser haben sich nie genannt, vielmehr auf das Sorgfältigste die Autorschaft verheimlicht. Doch ist es nicht zweifelhaft, daß in erster Linie CROTUS beteiligt war, ihm scheint die Idee des Ganzen und wesentlich auch die Ausführung des ersten Teils zu gehören. An dem zweiten hat HUTTEN in hervorragendem Maße Anteil gehabt. In naher Beziehung zu dem Unternehmen standen noch EOBANUS, PETREJUS, BUSCHIUS, AESTICAMPIANUS.[1]

Die *Epistolae obscurorum virorum* geben sich durch ihren Titel als das Gegenstück zu den *Epistolae clarorum virorum*, welche im Jahre 1514 von REUCHLIN veröffentlicht worden waren. Waren dies wirkliche, von allen Humanisten Deutschlands an REUCHLIN gerichtete und von ihm zum Zeugnis für seine Sache veröffentlichte Briefe gewesen,

[1] Die Briefe haben eine sehr sorgfältige Bearbeitung durch BÖCKING, den Herausgeber der HUTTEN'schen Werke, gefunden: *Hutteni Operum Supplementum*, 2 Bde., 1869. Leider ist der Herausgeber nicht unparteiisch genug gewesen, um unter das massenhafte Material, das er angesammelt hat, auch die Zeugnisse zu Gunsten der Angeklagten aufzunehmen. Über die Entstehung der Briefe ist noch außer KAMPSCHULTE Strauß' Leben Huttens (I, c. 8) und KRAUSE, Eob. Hessus I, 160 ff. zu vergleichen. — Es pflegt noch immer als besonders pikantes und charakteristisches Vorkommnis erzählt zu werden, daß die in den Briefen Verhöhnten die Sache anfangs nicht gemerkt, sondern die Briefe wirklich als *specimina eruditionis* aus ihrem Kreise willkommen geheißen hätten. So nicht nur BURKHARDT oder SCHMIDT (im Leben MELANCHTHONS), sondern selbst BÖCKING, STRAUSS, GEIGER, BURSIAN. Die Geschichte stammt von ERASMUS; er erzählt sie in einem Briefe vom Jahre 1528 (HUTTENS Werke, II, 442). Die englischen Franziskaner und Dominikaner seien überzeugt gewesen, daß das Werk zum Schimpf

so waren erstere dagegen fingierte Briefe antireuchlinischer Magister und Theologen, welche ihr Empfänger veröffentlicht haben sollte, um zu zeigen, daß es auch der Sache der Dominikaner an gelehrten Vertretern und Verteidigern nicht fehle. REUCHLIN, dem Adressaten jener Briefe der berühmten Männer, dem Vorkämpfer des Reichs des Lichts, steht ORTUINUS als Adressat der Briefe der dunklen Männer und gleichsam als Vorsteher des Reiches der Finsternis und Barbarei gegenüber.

Das eigentliche und nächste Ziel der Satire sind die deutschen Universitätsgelehrten, besonders die Artisten und Theologen. Die Juristen erscheinen durchweg als Bundesgenossen der Poeten. Die beiden Universitäten Leipzig und Köln stehen in vorderster Reihe. Zu Köln lehrte in der artistischen Fakultät ORTUINUS GRATIUS, nach der Fiktion Empfänger und Herausgeber der Briefe, er selbst keineswegs eine fingierte Person, sondern ein Humanist oder Poet jener älteren Ordnung, die mit der Schulphilosophie in Frieden lebte; er wird uns noch öfter begegnen. Aus Leipzig ist ein großer Teil der Briefe datiert. Die Einrichtungen dieser beiden Universitäten dienen der Satire als Scenerie; doch ist keine der deutschen Universitäten unvertreten, Greifswald allein ausgenommen. Frankfurt a. O., Mainz und Heidelberg treten nach jenen beiden am meisten hervor. Daneben kommen auch die übrigen Städte vor, welche Mittelpunkte des wissenschaftlichen und scholastischen Lebens waren: Münster, Straßburg, Nürnberg, Halle, Magdeburg, Halberstadt u. s. w. — Der zweite Teil datiert eine große Anzahl der Briefe aus Rom; die Angriffslinie wird erweitert, es ist HUTTEN, der den nationalen und kirchlichen Kampf gegen Rom beginnt.

Die Satire auf die Universitätsgelehrten ist von einer Grausamkeit und Unbedenklichkeit, die schwerlich ihresgleichen hat. Das Leben und der Geschmack, die Wissenschaft und der Unterricht der Lehrer

REUCHLINS und zu Gunsten der Mönche veröffentlicht sei. Als einmal jemand mit ihnen den Spaß sich machte, daß er nur am Stil sich ein wenig zu stoßen simulierte, da hätten sie ihn getröstet: man müsse nicht auf das Äußere der Rede, sondern auf den Sinn der Gedanken sehen. So hätte auch ein Benediktinerprior in Brabant einen Haufen Exemplare gekauft, um damit seinen Oberen eine Verehrung zu machen. Sie hätten es heute noch nicht gemerkt, meint ERASMUS, wenn nicht in einem der Briefe ausdrücklich gesagt wäre, daß es eine Satire sei. — Um diese Anekdote wirklich für eine wahre Geschichte zu halten, ist es notwendig zu glauben, daß auf den mittelalterlichen Universitäten und Klöstern der gesunde Menschenverstand bis auf den allerletzten Rest ausgestorben war. Dagegen um sie für eine Anekdote zu nehmen ist nichts weiter erforderlich, als nicht zu vergessen, daß ERASMUS, der Humanist, der Poet, der Verfasser des Lobes der Narrheit, der Colloquien sie erzählt. Die Geschichte ist genau so wahr als die Anekdoten, welche in den Dunkelmännerbriefen erzählt werden.

und Vertreter der wissenschaftlichen Bildung werden gleichermaßen dem Hohngelächter und der Verachtung preisgegeben. Sie werden dargestellt als armselige, schmutzige, allezeit gierige Hungerleider, die tagelang mit Schmunzeln sich davon unterhalten, wenn es einmal einen guten Bissen zu erjagen gelang; als verliebte, lüsterne, blöde, täppische Gesellen, die (natürlich sind sie unverheiratet) den Mägden und Weibern nachgehen, lieber alten als jungen, aus bewegenden Ursachen; als ekelhafte Pfaffen, aus deren Mund untereinander frömmelnde Reden, biblische Sprüche, Schmutz, Gemeinheit und Zoten gehen; als plumpe häßliche Tölpel, die, erfüllt mit Haß gegen die schönen Wissenschaften, ihre eigenen poetischen Mißgeburten gegenseitig bewundern; als unwissende, stupide, halb blödsinnige Tiere, welche über die unsinnigsten und abgeschmacktesten Fragen in dem schauderhaftesten Gelehrtenjargon mit großer Wichtigkeit disputieren; als abergläubische, hochmütige Obscuranten, welchen jeder Schimmer von Licht Augenschmerzen macht, daß sie blinzelnd und fluchend sich abwenden: kurz als Leute, die ganz dem Bilde gleichen, welches man von dem Auswurf des Mönchstums sich zu machen pflegt. Es ist ein stinkender Pfuhl von Gemeinheit, in dem die ganze Universitätswelt, wenn wir die Episteln als historische Zeugnisse gelten lassen, mit stumpfem, grinsendem Behagen sich wälzte.

Glichen die Geschilderten wirklich diesem Bilde? Was den Haß gegen die Poesie, gegen das reine Latein, gegen die griechische Sprache, kurz gegen den Humanismus anlangt, so wird die folgende Darstellung zeigen, daß die Universitäten diesen Vorwurf nicht durchaus verdienen. Sie haben schwerlich irgend einer andern geistigen Bewegung sich freiwilliger geöffnet als dem Humanismus. — Was die Lüderlichkeit und Verlumptheit anlangt, so wird niemand überrascht sein, daß solche, wie zu jeder Zeit, so auch damals in der Universitätswelt vorkamen. Über einen Kreis sind wir in dieser Beziehung besonders genau unterrichtet, eben über den Kreis, dem die Verfasser der Satire angehörten. Wie Mutianus, übrigens, wie es scheint, im Leben eine ehrbare Persönlichkeit, über die geschlechtlichen Verhältnisse dachte, ist in bisher ungedruckten Briefen desselben an junge Freunde, denen er dringend riet, sich doch ohne Heirat zu helfen, bei Janssen (II, 52) und bei Krause (I, 142) zu lesen. Daß Hutten eines Beraters in dieser Hinsicht nicht bedurfte, ist hinlänglich bekannt. Wie es mit Verlumptheit, Armut und Bettel in demselben Kreise stand, darüber kann man in den genannten Werken ebenfalls vielfältige, wenn auch nicht eben erfreuliche Belehrung finden. Befremdlich bleibt dabei, wie Strauss den fränkischen Ritter, der, an elender Krankheit dahinsiechend, allezeit ohne Geld im Beutel, aber voll großartiger Ansprüche umherzog und mit lateinischen

Versen die Liberalität von geistlichen und weltlichen Herren stimulierte, als Vorkämpfer deutscher Freiheit und Bildung dem deutschen Volk hinstellen konnte (Vorrede zur 2. Aufl. S. VIII). — Aber er hat Rom angegriffen. — Ich denke doch, daß es besserer Waffen und besserer Männer im Kampf für deutsche Freiheit und Bildung bedurfte und noch alle Tage bedarf.

Ob die Lebensführung, welche in den Briefen von sachkundiger Hand beschrieben worden ist, in der damaligen Universitätswelt besonders verbreitet war? Es dürfte schwer sein die Frage zu beantworten. Eine moralische Statistik, welche uns über die Frequenz der angedeuteten Vorkommnisse unterrichtete, giebt es nicht. Die Verfasser der Satire kann man doch kaum als klassische Zeugen gelten lassen. — Aber auch kirchlich gesinnte Schriftsteller und Prediger, wie Wimpheling und Geiler, ja die Kirchenbehörden selbst sagen dasselbe. — Mir scheint, daß doch auch diese Zeugnisse mit Vorsicht aufgenommen sein wollen. Man muß nicht vergessen, daß es ein besonderer Maßstab war, welchen diese Männer bei ihrer Beurteilung anlegten, der Maßstab der *vita religiosa.* Die Anlegung dieses Maßes ertrug die damalige Gelehrtenwelt ohne Zweifel so wenig als die Welt- und Klostergeistlichkeit; das Cölibat war eine fleischlich gesinnten Menschen, welche durch Aussicht auf Versorgung zu den Studien gelockt wurden, durchaus unangemessene Lebensform und hat sicherlich häßliche Dinge im Gefolge gehabt, welche seitdem in einigem Maße durch die Ermöglichung der Ehe für Priester und Gelehrte eingeschränkt sein mögen. Ob übrigens die gegenwärtige Gelehrtenwelt, die Studenten und Kandidaten, die Lehrer und Beamten, wenn man sie vor das gleiche Gericht stellte, ein günstigeres Urteil erlangen würde? Ich wage die Frage nicht zu entscheiden; aber diejenigen, welche so zuversichtlich von der gänzlichen sittlichen Verkommenheit des mittelalterlichen Klerus sprechen, sollten sich dieselbe vorlegen. Vielleicht besteht der Vorteil derselben Klassen der gegenwärtigen Gesellschaft wesentlich darin, daß von ihnen Heiligkeit niemand erwartet oder verlangt.

Doch wenden wir uns wieder zu dem Verlauf der Dinge in Erfurt.

Im ersten Augenblick machte die Satire großes Aufsehen. Der erste Teil wurde in den nächsten Jahren noch zweimal, der zweite noch einmal gedruckt. Dann wurde es still; von 1518—1556 ist keine neue Ausgabe erschienen. Die Führer des Humanismus, Reuchlin und Erasmus, sprachen auf das Entschiedenste ihre Mißbilligung aus. Freilich hatte Reuchlin in seiner *Defensio contra calumniatores suos Colonienses* (1512) denselben Ton angeschlagen, man sehe den Auszug in Geigers Reuchlin (S. 276), und auch Erasmus hatte im Lob der

Narrheit (1509) sein Gespött mit denselben Persönlichkeiten getrieben. Aber nun wurde ihnen unheimlich unter den Geistern, die sie gerufen. Die Episteln der dunkeln Männer, schreibt Erasmus an Caesarius in Köln (16/8. 1517, Opp. III, 1622) haben mir sehr mißfallen. Mir gefällt ein Scherz, aber er darf niemanden beschimpfen. Wie schlimm beraten jene nicht nur sich selber, sondern alle, denen die schönen Wissenschaften am Herzen liegen. Er bittet dann den Caesarius ein ähnliches Produkt, das, wie man sage, in Köln erscheinen solle, zurückzuhalten. Bekannt ist, daß auch Luther, dem doch eine Beschimpfung der Sophisten und ihrer Gelehrsamkeit kaum zu grob sein konnte, die Briefe mißbilligte. — Überraschend war das Verhalten Mutians. Der intellektuelle Urheber der Unternehmung begann jetzt von seinen Erfurter Jüngern sich allmählich zurückzuziehen. Er wendete sich zum Studium der Kirchenväter und unterzog sich fleißiger den früher von ihm vernachlässigten kirchlichen Pflichten. Er starb 1526, durch den Bauernaufruhr seines Einkommens beraubt, in großer Bedrängnis (Kampschulte, I, 245; Strauss, Hutten, 546 ff.). War ihm über den Zusammenhang der Ereignisse eine Ahnung aufgegangen? — Crotus verließ Erfurt; er ging nach Italien.

So erfolgte denn in dem Erfurter Kreise eine unerwartete Wendung. Unter den Zurückgebliebenen war Eobanus ohne Widerrede das Haupt. Er war ein Mann mit leichtem und fröhlichem Herzen, ein großer Zecher, beständig in der dringendsten Geldverlegenheit, die er aber mit der heitersten Miene von der Welt ertrug: er konnte in denselben lateinischen Versen einen Freund um ein Darlehen von 1 fl. ersuchen und zu Tisch bitten. Seine ganze Art erinnert an die wundervolle Charakterfigur des Mr. Micawber in Dickens Copperfield, nur daß die Flunkereien des durstigen Poeten manchmal etwas weniger harmlos sind als die des trefflichen Micawber. Sein Talent war, lateinische Verse zu machen. Er hatte, wie schon erwähnt, durch seine christlichen Heroiden sich den Namen des christlichen Ovid erworben. Seit dem Jahre 1517 erhielt er von der Stadt eine Besoldung; er war der gefeiertste Lehrer, der Ruhm der ganzen Universität. Es ist begreiflich, daß ein solcher Mann mehr den Frieden liebte als den Krieg. So wurde aus dem streitbaren *ordo Mutiani* das friedliche *regnum Eobani.*[1])

Wie für den *ordo Mutiani* Reuchlin, der kämpfende, so wurde für das *regnum Eobani* Erasmus, der durch ruhige Überlegenheit siegreiche, Heerführer und Idol. Zu ihm wallfahrteten nun die Erfurter Poeten,

[1] Über Eoban giebt die sorgfältige Biographie Krauses jede Auskunft. Ob der Poet für die hellere Beleuchtung Dank schuldig ist, mag dahingestellt sein.

um ihre Huldigung, die sich in geschmacklosen Superlativen nicht genugthun kann, ihm zu Füßen zu legen; ERASMUS hatte Mühe sich ihrer zu erwehren. Er mahnte nun entschieden den Weg friedlicher Reform zu gehen. Nicht durch Bekämpfung der Widersacher, sondern durch Anbau der schönen Wissenschaften werde die gute Sache gefördert. Nicht als Feinde, die alles mit Verwüstung bedrohen, sondern als Gastfreunde, die sich den einheimischen Sitten bequemen, müßten die Humanitätsstudien auf den Akademien Eingang zu gewinnen suchen *(irrepere)*.

Und in der That, die friedliche Eroberung der Erfurter Universität gelang vollständig. Von 1517—1521, wo das Pfaffenstürmen seinen Anfang nahm, stand die Erfurter Universität durchaus unter der Herrschaft des Humanismus. In den Jahren 1519—1521 gingen der Reihe nach vier Rektoren aus dem Eobanischen Bunde hervor: J. JONAS, CERATINUS, PLATZ, CROTUS. Unter dem Rektorat des JONAS, der im Frühjahr 1519, auf der Huldigungsreise zu ERASMUS abwesend, gewählt worden war, kam eine Reformation der Lektionsordnung im humanistischen Sinne zustande. Leider ist aus der kurzen Eintragung, welche in der Erfurter Matrikel zum Rektorat des JONAS sich findet, über den Thatbestand der Veränderungen wenig zu entnehmen.[1] Es heißt: *Hujus magistratu durante creati sunt Octumviri, qui studium utriusque linguae, Graecae pariter et Latinae cum vera philosophia conjunctum Erfordiae dedicarent* (?). Ferner habe *amplissimus ordo artisciorum* (? doch wohl *artistarum*), *quem quis merito totius gymnasii proram et puppim dixerit*, die Promotionsschmäuse beschränkt. Was die eigentliche Aufgabe jener Achtmännerkommission war, läßt sich nicht bestimmt sagen: vermutlich doch eine Reform der Statuten hinsichtlich der Lektions- und Promotionsordnung, wie solche gleichzeitig zu Leipzig stattfand. In der Magistermatrikel werden kurz darauf die 18 Magistrierten als „Jünger der lateinischen und der eben aufkeimenden griechischen und hebräischen Sprache bezeichnet" (KRAUSE, I, 310). Aus dem Gratulationsschreiben MELANCHTHONS (C. R. I, 162, April 1520) geht hervor, daß JOH. LANGE als Professor der griechischen Sprache war angenommen worden. Bemerkenswert ist, daß die Erfurter Poeten seit dieser Zeit auch die heiligen Schriften in den Kreis ihres Unterrichts hineinzuziehen begannen. — Leider war der Triumph des Humanismus von kurzer Dauer; nach wenigen Jahren wurde er von der großen Revolution, wovon später zu handeln, verschlungen.

Die Universität Leipzig gelangte in den beiden ersten Jahrzehnten

[1] WEISSENBORN, Akten der Universität Erfurt II, 308.

des 16. Jahrhunderts zu hoher Blüte. Die Frequenz erreichte ihren Höhepunkt um 1510, die Zahl der jährlichen Immatrikulationen betrug ungefähr 500, die Zahl der Promotionen in der artistischen Fakultät etwa 125 Bakkalarien und 16 Magister; die Gesamtfrequenz kann auf 1000—1500 angeschlagen werden.[1] Herzog Georg (1471—1539, regierte seit 1500), ein durch Gesinnung und Bildung ausgezeichneter Fürst, nahm an dem Gedeihen der Studien lebhaften Anteil.[2] Er selbst, ursprünglich für den geistlichen Stand bestimmt, hatte in Leipzig studiert; er sprach und schrieb lateinisch, in der Erasmischen Korrespondenz finden sich mehrere Briefe von ihm. Er war der neuen wissenschaftlichen Bildung günstig und erleichterte ihr den Eingang in die Universität. „Unter deinem Schutz, schreibt Erasmus im Jahre 1520 (Opp. III, 567), durch deine Munifizenz ist die Leipziger Universität, an welcher die alten Studien längst blühten, durch das Hinzutreten der Sprachen und schönen Wissenschaften nunmehr so ausgestattet, daß sie kaum irgend einer nachsteht.“

Die ersten Spuren humanistischer Anregung reichen auch in Leipzig, wie in dem erwähnten Aufsatz von Wattenbach nachgewiesen ist, bis gegen die Mitte des 15. Jahrhunderts zurück. Ich will aber auf Luder und andere Poeten, die vorübergehend auftauchten, nicht nochmals eingehen. Zu einer öffentlich autorisierten Vertretung kam der Humanismus im ersten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts durch Herzog Georg. Es sind zwei bekannte Wanderpoeten, welche der Herzog nach einander in Dienst nahm: Hermannus Buschius, mit dem poetischen Beinamen Pasiphilus (sonst H. v. d. Busche, geb. auf der Sassenburg in Westphalen, 1468—1534) und Joh. Rhagius Aesticampianus (Rack aus Sommerfeld in der Lausitz, 1460—1520). Buschius[3] war ein Schüler des Hegius; seine humanistische Bildung hatte dann durch Reisen nach Italien und Frankreich ihre Vollendung erhalten. Nach langer Wanderung durch die norddeutschen Städte wurde er 1502 in Wittenberg in die Matrikel als *artis oratoriae atque poeticae lector conductus* eingetragen. Aber schon im folgenden Jahr siedelte er, mit einem Stipendium von Herzog Georg versehen, nach Leipzig über. Hoffentlich ist

[1] S. den obenerwähnten Aufsatz über die deutschen Universitäten in Sybels Zeitschr. Bd. 45, S. 293.

[2] J. G. Boehme, *de litteratura Lipsiensi* enthält unter anderen Studien, welche sich auf die Rezeption des Humanismus in Leipzig beziehen, auch eine Rede auf Herzog Georg, S. 37—52.

[3] Liessem, *de H. Buschii vita et scriptis.* Bonn, 1866. Der Anfang einer ausführlicheren Darstellung im Progr. des Kölnischen Wilhelmsgymn. 1884.

ihm auch ein Lobgedicht auf Leipzig nicht unvergolten geblieben.[1] Im Jahre 1507 verließ er Leipzig, wie es scheint in gänzlich derangierten Verhältnissen, und kam nach mancher Irrfahrt nach Köln zurück, wo wir ihm wieder begegnen werden. Zu seiner Charakteristik kann noch folgender Zug dienen. Als ein Freund (der Wittenberger Mellerstadt) ihn bat, ihm sein Handexemplar des *Silius Italicus*, über den er in Leipzig gelesen hatte, um der eingetragenen Noten und Emendationen willen zu borgen, erwiderte er: „einen *S. Italicus*, den ich dir schicken könnte, besitze ich nicht; als ich über ihn Vorlesungen hielt, borgte ich mir, wie ich pflege, ein Exemplar. Die Verbesserungen, welche ich gemacht habe, mußt du von einem der Zuhörer dir erbitten, denn ich bewahre solche Sachen niemals auf."[2] Und dem Poeten Engentinus in Freiburg, als dieser sich 1521 ein Haus gekauft hatte, machte er im scherzhaften Ernst Vorwürfe darüber: ein Poet könne nicht Hausbesitzer sein; sieh dich um unter allen früheren und gegenwärtigen Poeten, du wirst keinen finden, der ein Haus zu eigen besessen habe (Liessem, 72). Vermutlich war Buschius in Wahrheit dem Besitz dieser Dinge nicht so abgeneigt, als diese Äußerungen sagen; aber so liebte er es zu erscheinen: ohne Haus, ohne Buch, ohne Stellung, bloß er selbst, die freie, souveräne, allein durch ihren Geist geltende Persön-

[1] Lipsica, 1504. In der Dedikationsepistel zählt er berühmte Beispiele von großmütiger Vergeltung litterarischer Verherrlichungen auf, unter anderen dieses: Alexander d. Gr. habe einem Poeten, der sonst nicht viel wert gewesen sei und auch den König keineswegs, wie er verdiente, besungen habe, dennoch für jeden Vers ein Goldstück reichen lassen. Hieronymus Emser geht in den vorgedruckten Begleitversen von den Exempeln zur direkten *adhortatio* über: die Stadt möge ihrem Sänger sich dankbar erweisen, da sie durch ihn nunmehr der Unsterblichkeit gewiß sei:

Nam tibi perpetuae donavit munera vitae
Buschius Aonio vota probante choro.

Den Inhalt des Gedichts kennzeichnet Geiger (Renaissance 472) gut mit den Worten: Wenn das häufig wiederkehrende *Lips* und das einmal vorkommende *Plesa* (Pleiße) nicht wäre, paßte es auf jede Stadt so gut als auf Leipzig. Es wird die Fruchtbarkeit der Äcker gerühmt, sie gleicht der Sicilischen, wie ein benachbarter See dem Benacus, die Schaafheerden versetzen den Dichter nach Arkadien, die Früchte und Blumen in die Gärten der Hesperiden, in den Wäldern haben Dryaden und Nymphen ihr Wesen: nirgends ein individueller Zug. Es sind Tapeten, die man an jede Wand hängen kann, was sich denn bei einem Umzug des Dichters in der That als sehr nützlich erweist. In einem Epigramm (bei Böhme, 51) preist er Leipzig als das moderne Athen, wo alle Weisen des Altertums, ja die Musen selbst Wohnung genommen hätten; auch eine viel verwendete Tapete.

[2] In der *Vita Buschii* (p. 192), welche Burkhardt seiner Ausgabe des *Vallum humanitatis* vorausgeschickt hat.

lichkeit. Bei HUTTEN war Wirklichkeit, was bei BUSCHIUS einigermaßen Affektation war. Als er starb, bestand seine ganze Hinterlassenschaft in einer Feder; so berichtet ZWINGLI, der dem Todkranken das letzte Hospitium, welches von ERASMUS verweigert worden war, gewährt hatte (STRAUSS, Hutten 534).

Seit 1507 (nach BÖCKING II, 295, sonst wird 1508 angegeben) war AESTICAMPIANUS in Leipzig. Er kam mit seinem Schüler HUTTEN von Frankfurt a. O. Mit einem Stipendium vom Herzog und der Stadt versehen, blieb er bis zu seiner „Vertreibung" durch die Sophisten im Jahre 1511. Mit einer in mancher Hinsicht interessanten Rede nahm er von der Leipziger Universität Abschied.[1] Er zählt darin mit großem Selbstbewußtsein die Wohlthaten auf, welche er den Leipzigern erwiesen und die sie ihm mit Undank vergölten. In den drei Jahren habe er die wichtigsten lateinischen Schriftsteller erklärt: Plinius, Livius, Plautus, Horaz, Virgils Aeneis *(in qua vita et activa et contemplativa poëtico sub figmento penitus demersa per me est in lucem extracta)*, Marcianus Capella, Cicero, Tacitus *(Germania)*, Hieronymus; andere, die er schon vorbereitet habe, müßten jetzt unterbleiben. Unerschöpfliche Mühe habe er darauf gewendet, seine Schüler zu gebildeten und tugendhaften Männern zu machen. Um sich hierzu zu befähigen, habe er Länder und Meere durchzogen, Tage und Nächte durchwacht, sein Erbe verzehrt, die Gesellschaft der Menschen gemieden, Gefahren des Leibes und der Seele auf sich genommen, die Vergnügungen wie die Pest geflohen. Vier Stunden täglich habe er manchmal gelesen, weitere Zeit den Übungen und Repetitionen sowie der Abfassung von Kommentaren und Gedichten gewidmet, sodaß ihm zur Mahlzeit und zum Schlaf kaum Zeit geblieben. Und das alles nicht um des Geldes oder Ruhmes willen, sondern bloß aus Eifer für die Schüler und das Vaterland. — Und einen solchen Mann vertreibt ihr!

Die Vertreibung des Poeten spielt in der Geschichte des Humanismus eine gewisse Rolle; sie pflegt als Beispiel der Mißhandlung der Vertreter der schönen Wissenschaften durch die Universitäten angeführt zu werden, so bei BÖHME, so bei BÖCKING, so noch bei GEIGER, der sonst durch unbefangenes und billiges Urteil über die Humanisten und ihre Gegner sich auszeichnet: er nennt den A. einen wissenschaftlichen

[1] Die Rede ist, mit zahlreichen Druckfehlern, in einer Leipziger Dissertation von FIDLER (1703) abgedruckt. Der Anschlag, womit er dazu einlud, ist eben dort mitgeteilt: *J. A. hinc emigraturus pro more suo universis hujus gymnasii magistratibus et subjectis supremum vale dicit. Dignentur itaque huc adesse cuncti qui non tam hominem (Poeta enim est), quam veritatem, quae Deus est, et amant et venerantur.*

Märtyrer des Humanismus (Renaissance, 431). Daher scheint ein etwas ausführlicheres Eingehen auf jenes an sich unerhebliche Vorkommnis am Orte zu sein.

Zunächst ist zu bemerken, daß die förmliche Vertreibung erst nach jener Rede und infolge ihrer stattfand: sie gab Veranlassung, den Poeten auf 10 Jahre zu relegieren. In der Rede selbst sagt er noch, daß er freiwillig, freilich veranlaßt durch die Bosheit der Magister, gehe.

Wie es mit dieser von den Magistern gegen den Poeten verübten Bosheit steht, davon gestatten die vorhandenen Quellen, uns eine ziemlich deutliche Vorstellung zu machen.

Wie zunächst der Poet selbst sein Verhältnis zu den artistischen Magistern ansah, darüber sind wir durch eine allerdings etwas spätere Darstellung von ihm befreundeter Hand aufs beste unterrichtet, nämlich durch jenen Bericht, der unter dem Namen des Magisters Hipp in den Dunkelmännerbriefen die Geschichte der Vertreibung erzählt (Vol. I, No. 17): *Fuit hic unus poeta, qui vocatur J. Esticampianus, et ipse fuit satis pretensus, et parvipendet sepe magistros artium et annihilavit eos in sua lectione, et dixit quod non sunt sufficientes, et quod unus poeta valet decem magistros, et quod poetae in processione deberent precedere magistros et licentiatos. Et ipse legit Plinium et alios poëtas et dixit, quod magistri artium non sunt magistri in septem artibus liberalibus, sed potius in septem peccatis mortalibus etc.* Man wird annehmen dürfen, daß diese Äußerungen nicht willkürliche Erfindungen sind, sie stammen ohne Zweifel aus des A. eigener Erzählung; ja es hindert nichts, der Ansicht Burkhardts *(De linguae Lat. fatis*, II, 443) beizutreten, daß Aesticampianus selbst den Brief verfaßt habe; sonst wird man annehmen können, daß Hutten die Erzählung redigiert habe. Jedenfalls ist gewiß, daß der Poet so dachte und es ist keine Ursache zu glauben, daß er daraus ein Geheimnis machte. Für die Humanisten paßt überhaupt jede Rolle eher, als die der unschuldigen Lämmer, welche kein Wasser trüben und von den bösen Wölfen, den Sophisten, angefallen werden. Sie würden sich wenig geschmeichelt gefühlt haben durch solche Darstellung. Man sehe, wie Hutten, des Aesticampianus gelehriger Schüler, in dem kurz vorangehenden Brief (No. 14) sein eigenes Auftreten gegen den Wiener Rektor, den *magister noster* Heckmann schildert, als dieser ihn hindern wollte zu lesen, weil er weder promoviert noch auch immatrikuliert sei: da ging der Teufelskerl zu dem Rektor und sagte ihm viele Schnödigkeiten und dutzte ihn, nämlich statt ihn *magnificentia vestra* anzureden.

Daß die Leipziger Magister gegen einen Kollegen, der sich so zu ihnen stellte, freundschaftliche Gesinnung hegen sollten, wird niemand

so unbillig sein zu verlangen. Sie ärgerten ihn vielmehr wieder, so gut sie vermochten. Wie das geschah, darüber giebt nun jene Valediktionsrede des Poeten von 1511 einige Auskunft. In dem letzten Abschnitt derselben dankt er zuerst dem Fürsten und dem Leipziger Rat für ihre Wohlthaten; dann auch denjenigen, „welche mich mit Haß und Neid niederträchtig verfolgt haben, welche mich weder der Stellung, noch des Mahls, noch der Anrede würdig erachtet haben, welche mir die öffentlichen Hörsäle verschlossen und ihre Schüler abgehalten haben mich zu hören.“ Wer sind diese? Er spezifiziert die Anklage: es sind die Theologen, welche Zöllner und Sünder zu ihren Schmäusen laden, aber den Poeten nicht; doch lassen wir sie, denn sie haben Macht loszulassen und zu kreuzigen. Es sind die Juristen, welche den Poeten nicht in ihr Auditorium lassen, noch einladen; doch lassen wir sie, denn sie können freisprechen und verurteilen. Es sind die Mediziner, sie haben den Poeten allerdings eingeladen, aber haben ihn untenangesetzt, als ob unsere göttliche und heilige Poesie ihrer schmutzigen Medizinkocherei nachstehe; doch lassen wir sie, denn sie können den Poeten mit ihren Tränken am Leben erhalten oder zum Teufel schicken. Noch bleiben die Philosophen; ein Teil von ihnen hat mich mit Wohlwollen gehört, ein Teil verachtet: jener Teil war sehr groß, dieser sehr klein. Dennoch danke ich ihnen allen, sowohl dafür, daß sie mich einmal zu ihrem Schmaus eingeladen, als dafür, daß sie mich durch Neid und Mißgunst angetrieben haben, ihnen öfter gehörig die Wahrheit zu sagen. Diejenigen aber, die durch Zuneigung und Leistung Dank verdient haben, Magister und Scholaren, erinnere ich daran, daß sie durch meine Sorge und Mühe so ausgebildet sind, daß sie auch anderen eine liberale Bildung zu geben imstande sind; und ich bitte sie überzeugt zu sein, daß, wo immer ich meine Stätte finden möge, meine Sorge und Hilfe, auch mein Vermögen immer zu ihren Diensten stehen wird.

Also man hatte den Poeten, das scheint die Summe zu sein, nicht durchaus als Kollegen behandelt, worüber er im Grunde wenig Recht hatte sich verdrießlich zu bezeigen; und man hatte ihm die Benutzung der öffentlichen Auditorien beschränkt oder verweigert. Hierzu hatte er, wie es scheint, selbst die Veranlassung gegeben. Die mittelalterliche Universität hatte einen festen Stundenplan, wie gegenwärtig ein Gymnasium. Während der öffentlichen Lektionen, die in Leipzig seit der Reformation von 1502 gratis gelesen werden mußten, durfte kein Magister privatim lesen. Der Poet scheint sich in seiner großartigen Weise über diese Ordnung hinweggesetzt zu haben. In einem Bericht eines Ungenannten über den Zustand der Universität in der Zeit kurz

vor der Reform vom Jahre 1519 (im Urkundenbuch der Universität, herausgegeben von Stübel, No. 252, S. 310 f.) wird gesagt: die fremden Poeten, welche nicht Magister, hätten, als der Fakultät nicht inkorporiert und unterworfen, alle Stunden des Tages, welche es ihnen geliebt, öffentlich und heimlich resumiert, und dadurch auch manche Magister dazu verführt. Aber die Fakultät habe, um die ordentlichen Kurse nicht ganz in Abgang kommen zu lassen, manche Magister mit guten Worten, einige mit Drohungen davon abgebracht; etliche widersetzliche aber seien auf ihrem Mutwillen geblieben, wider welche *ad poenam suspensionis ab emolumentis* und auch *exclusionis a facultate* prozediert sei. — Den Poeten, der vom Herzog und der Stadt Gehalt erhielt und nicht Mitglied der Fakultät war, konnte man so nicht strafen; so versuchte man es durch Aussperrung aus den Lektorien.

Wie dem immer sei, die Maßregeln hatten die Wirkung, daß der Poet sich entschloß weiter zu ziehen. Vorher aber wollte er den Leuten noch einmal die Wahrheit sagen. Dazu diente diese ganze Rede und vor allem ihr Schluß. Er verdient ganz mitgeteilt zu werden: „So ziehe ich denn hin, wie die Schrift sagt: wenn sie euch aus einer Stadt vertreiben, fliehet in eine andere. Vertrieben aber werde ich nicht wegen Unfähigkeit oder Unsittlichkeit (welche jene Heuchler allen Poeten vorwerfen), sondern allein durch die Bosheit und Niedertracht derer, die euch, hochzuverehrende Herren Studierende *(o nobilissimi scholastici)*, tyrannisieren und das Geld aus der Tasche ziehen und euch mit ihren ungesalzenen Reden und ihren schwelgerischen Schmäusen von der wahren Beredsamkeit und Tugend ablocken und verführen". Dann redete er mit Wendungen aus der Apostelgeschichte („denn die versteht ihr ja wohl besser als mein Latein") die vor ihm sitzenden Verfolger also an: „Euch (im Text *vos* statt des vom Sinn geforderten *vobis)* mußte zuerst das Wort vom Latein *(verbum latinitatis)* gesagt werden; aber da ihr es verwerft und euch selbst der römischen Eloquenz unwürdig erachtet, so wende ich mich zu den umwohnenden Barbaren. Ist ein Poet und Redner, den Eure Väter nicht verfolgt haben? Habt ihr sie nicht zum Gespött gemacht, die vom Himmel gesandt waren, Euch die Bildung zu bringen? Aus vielen greife ich einige heraus: den C. Celtes habt ihr beinahe wie einen Feind verjagt, den H. v. d. Busche habt ihr lange gequält und dann hinausgeworfen; den J. Aesticampianus endlich habt ihr mit vielen Ränken lange umlagert und endlich gebrochen. Glaubt ihr, daß nochmals ein Poet zu Euch kommen wird? Wahrlich keiner, keiner dem das Gerücht von Eurer Tugend zu Ohren gekommen ist. Ohne Bildung und ohne Witz, schmutzige und ruhmlose Seelen, werdet ihr leben, und wenn ihr nicht Buße thut, so

werdet ihr alle zur Hölle fahren. — Doch das wollte ich nicht sagen. gerechter Schmerz und inbrünstige Wahrheitsliebe rissen mich hin. Haltet es mir zu Gute, deutsche Männer, haltet es meinem durchaus gerechten Schmerz und der Wahrheit zu gute: wie Euch der allmächtige Gott Eure Sünden zu gute halten möge. Amen".

Die Folge dieser Rede und ihrer, nach BÖCKINGS Ausdruck, „ein wenig freimütigeren Äußerungen" war die, daß die Universität den Poeten auf 10 Jahre relegierte und diesen Beschluß trotz der Intercession des eben in Leipzig anwesenden Herzogs aufrecht erhielt. AESTICAMPIAN mußte weichen, er that es, wie der Brief des Mag. HIPP sagt, nicht ohne das Versprechen, diese Beleidigung rächen zu wollen. Es mag dahingestellt sein, ob er dabei an eine poetische Rache dachte, wie sie in den Briefen der dunklen Männer später geübt worden ist, oder an die juristische, von welcher die Akten des Leipziger Archivs berichten.[1] Das ist die Geschichte von der Vertreibung des AESTICAMPIANUS durch die Leipziger Universität. Wie es scheint, haben die gleichzeitig lebenden Humanisten, wenigstens nicht alle, darin ein Martyrium für die Wahrheit erblickt. RICHARD CROCUS und P. MOSELLANUS, zwei humanistische Professoren zu Leipzig, von denen gleich die Rede sein wird, scheinen die Sache ziemlich natürlich gefunden zu haben. Jener wendet sich in einer öffentlichen Rede (1515) gegen die humanistischen Lästerer Leipzigs: es gelte von ihnen, was Zeus beim Homer von den Sterblichen sage: sie selbst sind durch Übermut Urheber ihres Mißgeschicks, nicht Götter und Schicksal. Er habe die Tollheit dieser Leute auch erfahren. Und MOSELLANUS sagt in einer Rektoratsrede (1519): es giebt nichts unverschämteres als so einen, der drei oder vier lateinische Elegantien

[1] Nach diesen Akten hat A. sich beschwerdeführend an die päpstliche Kurie gewendet, von welcher die Sache einem Legaten zur Untersuchung überwiesen wurde; doch scheint die Angelegenheit, da durch den Tod des Papstes 1513 der Auftrag des Legaten erlosch, nicht zur Entscheidung gekommen zu sein. Ich verdanke die Kenntnis dieser Daten der großen Freundlichkeit ZARNCKES, welcher mir seine Excerpte aus den Akten der Universität zur Verfügung stellte. Ich entnehme daraus noch folgendes: Im Jahre 1512 sah sich die Fakultät genötigt gegen einen gewissen JOH. HUTTICHIUS, der in Frankfurt Bakkalarius geworden war (was er jedoch selbst in Abrede stellte) und der ohne Zweifel zur Gefolgschaft des AESTICAMPIANUS gehörte, einzuschreiten, weil er ohne Befugnis Vorlesungen hielt. Derselbe beschwerte sich darauf beim Herzog in einer Supplikation, worin er die Magister, *ut mos est gyrovagorum*, beschimpfte. Der Herzog trat für ihn ein und ließ den „leichtsinnigen Poetaster" erst fallen, als die Universität ihm darlegte, daß in Leipzig ein Überfluß an Magistern sei, welche die schönen Wissenschaften zu lehren wünschten und vermöchten. Wiederholte ähnliche Vorkommnisse veranlaßten ein allgemeines Statut gegen die vagierenden Lektoren (Statutenbücher 509 ff.).

gelernt oder ein paar griechische Sprüchlein aus des Erasmus Sammlung eingesteckt hat und nun sich mit seiner Kenntnis *utriusque litteraturae* in die Brust wirft; ist ihm gar noch ein Verslein gelungen, so will er nicht mehr für einen Menschen, sondern für einen Gott gelten. Cicero und Demosthenes, Homer und Virgil setzten als Fundament der Eloquenz die vollkommene Erkenntnis der Dinge. Die Eleganz des Ausdrucks entspricht bei ihnen der Bedeutung der Gedanken. *In nobis nec res verbis, nec verba rebus respondent.*

In Wahrheit, Mitleid ist an den Poeten durchaus verschwendet. Sie beanspruchen es auch nicht im mindesten. Auf welcher Seite Übermut, Verhöhnung, Mißhandlung, Gewaltthat, und auf welcher Angst und Gedrücktheit zu suchen sei, das sagt jeder der Dunkelmännerbriefe, am deutlichsten vielleicht das *carmen rhithmicale* des M. Schlauraff; sowie der Ärmste auf einer Universität auftaucht, wird er alsbald von den Poeten erkannt und kriegt Schläge.

Die humanistischen Studien hatten übrigens wirklich, wie die Artisten in ihren Eingaben an den Herzog sagten, in Leipzig Wurzel gefaßt; eine ganze Reihe einheimischer und seßhafter Magister beteiligten sich an der Pflege der lateinischen Poesie und Eloquenz: so Veit Werler, welcher Plautinische Komödien herausgab und erklärte,[1] Georg Helt, den Camerarius mit großer Anerkennung als seinen Lehrer nennt, Gregorius Aubanus, Christoph Hegendorphinus u. A. Ich erwähne nur noch einen Mag. Thomas Penzelt, der zunächst für seine Pensionäre, wie die Dedikation sagt, einen *modus studendi* schrieb und im Jahre 1510 drucken ließ. Derselbe ist, trotz des barbarischen Titels, in humanistischem Sinne gehalten, wie z. B. aus dem *Praeceptum* IV hervorgeht, worin das Schlagen als serviles Erziehungsmittel verworfen und auf die Erregung der Ehrbegierde verwiesen wird, oder aus *Praeceptum* XVI, worin die Kenntnis des Griechischen als notwendig bezeichnet wird; freilich sei sie aus Mangel an Lehrern schwer zu erlangen. Selbstverständlich wird auf reines Latein Gewicht gelegt. Fast zu jedem *Praeceptum* werden Horazische Verse als Zeugnis beigebracht. Übrigens werden auch die hergebrachten philosophischen Studien nicht verachtet.

Als Symptom der Wandlung mag auch erwähnt werden, daß in Leipzig nach Ritschl's sorgfältigen Ermittelungen über die Leipziger Plautuseditionen in dem zweiten Jahrzehnt der Übergang vom Druck

[1] Über ihn und seine Plautusausgaben handelt ausführlich Ritschl, *Opusc. phil.* III, 75 ff., V, 40 ff.

mit gotischen Lettern zur Antiqua stattfand. Seit 1517 herrscht die letztere Form ausschließlich.

Im Jahre 1515 erhielt Leipzig den ersten Lehrer der griechischen Sprache in dem Engländer RICHARD CROCUS, der bei H. ALEANDER in Paris griechisch gelernt hatte. Die Fakultät bewilligte ihm auf Begehren des Herzogs, der ihn empfohlen hatte, ein Honorar von 5 fl. für je eine öffentliche Vorlesung über griechische Sprache in zwei Semestern (BOEHME, S. 187). Auch der Rat der Stadt und später, wie es scheint, der Herzog gaben ihm ein Gehalt.[1] Der Zudrang zu dem griechischen Unterricht war, nach den Zeugnissen seiner Schüler C. CRUCIGER und CAMERARIUS, sehr groß; als einen Gesandten des Himmels hätten ihn alle verehrt; die alten nichtigen Studien seien verlassen, die neue elegante Bildung ergriffen worden; jeder habe sich glücklich geschätzt, der mit CROCUS bekannt geworden; jedes Honorar für den Unterricht sei gezahlt worden, jeder Ort und jede Stunde recht gewesen (BOEHME, 31). Auch CROCUS selbst hat in einer Rede auf die Leipziger Universität, welche er bald nach seiner Ankunft gehalten zu haben scheint, (sie ist bei BOEHME S. 191—205 mitgeteilt) das Lob der Universität in den üblichen Superlativen und mit reichlichen griechischen Citaten gesungen. Er preist den Herzog, den Rat der Stadt, die Mediziner, die Juristen, die Philosophen, die Theologen. „Nirgend findet man gelehrtere und scharfsinnigere Philosophen, nirgend der schönen Wissenschaft mehr beflissene. Hier hört man Redner und Dichter von Philosophen glücklich und redlich interpretieren, eine Menge von einer Menge, so daß zu hoffen steht, diese Stadt könne mit Athen und Rom auf eine Linie, ja ihnen vorangestellt werden.“ „Die Theologen sind so ehrwürdig, so ohne jeden Hochmut, daß sie schon hoch in Jahren meine Vorlesungen zu besuchen sich nicht abhalten lassen, nach dem Beispiel des Cato, der als Graukopf noch Griechisch lernte.“[2] Mit viel Gold, so wird erzählt, sei er von dannen gezogen.

[1] Ein Gesuch einer Anzahl Magister, darunter HELT und WERLER, an den Herzog um ein Gehalt von 100 Gulden für CROCUS auf wenigstens noch ein Jahr, bis die griechischen Studien tiefere Wurzeln getrieben, s. bei STÜBEL, Urkundenbuch der Univ. Leipzig, S. 406.

[2] Unter diesen bejahrten Professoren der Theologie, welche CROCUS hörten, war auch HIERONYMUS DUNGERSHEIM von Ochsenfurt; man sehe seinen Brief an ERASMUS, welchen er dem CROCUS bei dessen Abreise zur Besorgung mitgab, in ERASMUS' Werken III, 1594. Derselbe enthält eine Anfrage wegen einer neutestamentlichen Stelle, in welcher des ERASMUS Erklärung dem DUNGERSHEIM nicht genügte. D. war über 50 Jahre alt, als er von CROCUS, welchen er seinen *venerabilis praeceptor* nennt, Griechisch lernte. Er gehörte zu der Gruppe der Vermittler des Alten und Neuen, welche in den Briefen der dunkeln Männer beschimpft

Als Crocus 1517 nach England zurückgerufen wurde, folgte ihm in der griechischen Lektur Petrus Mosellanus (geb. 1493, als P. Schade zu Bruttig an der Mosel). Er hatte seine Studien in Köln gemacht, er preist J. Caesarius als den Lehrer, dem er alles verdanke.[1] Wie groß sein Ansehen war, geht daraus hervor, daß er als ganz junger Mann zweimal in wenig Jahren (Sommersemester 1520 und 1523) das Rektorat führte. Als er im Jahre 1524 starb, trug der Rektor, J. Reusch, in die Rektoratsakten die Thatsache ein und fügte zu dem Namen das Beiwort: *preter etatem in utraque lingua peritissimus, gymnasii nostri suprema columna.*[2] Wie er selbst die Ehre schätzte, Mitglied der gelehrten Korporation zu sein, oder wenigstens wie er in Humanistenkreisen darüber zu sprechen gut fand, geht aus einer brieflichen Äußerung über seine Promotion im Jahre 1520 hervor: er habe zugelassen, daß man ihm den vielen lächerlichen Namen eines Magisters beilege. Er legte sich aber dieses Martyrium auf, um Mitglied des großen Fürstenkollegs (mit Wohnung und Gehalt) werden zu können.[3] — Seine Vorlesungen in Leipzig, öffentliche und private, behandelten außer der Grammatik (nach Theodorus Gaza) die Schriftsteller, die auch später die gewöhnlichen griechischen Schulautoren sind: Isocrates, Plutarch, Plato, Aristophanes, Homer, Demosthenes. Seit der Leipziger Disputation zwischen Luther und Eck (1519), bei welcher er die Eröffnungsrede im Auftrag des Herzogs hielt, zog er auch theologische Autoren in den Kreis seiner Vorlesungen: Augustinus und das Neue Testament. Er rühmt in Briefen den erstaunlichen Beifall, den er finde:

wurden. Auch Luther behandelt ihn als lächerliche Figur. 1514 war eine Schrift von ihm mit Empfehlungsversen des H. Emser und des Eobanus erschienen (Krause I, 119). — Crocus nahm bei seiner Abreise außer von D. auch von Emser und Mosellanus, sowie von Stromer Briefe an Erasmus mit, welche man ebenfalls in dessen Werken findet.

[1] Über ihn handelt eine kleine Monographie von Oswald Schmidt, Leipzig, 1867. Über seine Studien in Köln Genaueres bei Krafft, Briefe und Dokumente S. 118 ff. Hier ist auch der Dedikationsbrief mitgeteilt, mit welchem M. dem Cäsarius seine Ausgabe des Plautus von Aristophanes (Hagenau 1517) zueignete.

[2] *Acta Rectorum,* herausgegeben von Zarncke, S. 5. Auch der Herzog sprach in einem Briefe an Erasmus sein lebhaftes Bedauern über des M. frühen Tod aus: *fuit summum Lipsiensis Gymnasii decus* (Erasmi Opp. III, 801).

[3] Schmidt, 63 f.: *ridiculum illud (multis) Magisterii titulum passus sum mihi imponi.* In einem Briefe an Mutian (Krafft, Briefe S. 148) erwähnt er ebenfalls der Erwerbung der Kollegiatur: durch Bewerbung beim Herzog und beim Rat habe er sie erlangt: *praebendam illam Princeps, invitis Sophistis omnibus, in me contulit, cum tamen obstarent mihi et consuetudo et scholae hujus leges. Evici tamen idque partim magnorum hominum favore, partim exquisita quadam arte.* Ist diese List eben die Erwerbung des Magisteriums?

über AUGUSTINUS hörten ihn (im Sommer 1520) mehr als 200 lesen, darunter mehr als 12 Mönche und 20 Magister und Bakkalarien der Theologie; über die Paulinischen Briefe im Winter 1520—1521 sogar gegen 300. Welcher Wechsel der Dinge, fügt er hinzu (der Brief ist an MUTIAN); sonst kümmerte sich kein Mensch um diese, wie man meinte, unfruchtbaren Studien, jetzt sind sie oben auf und die andern treten in den Hintergrund.[1]

Im Jahre 1519 (also gleichzeitig mit der Erfurter Reformation) kam eine Reformation der Leipziger Universität im humanistischen Sinne zum Abschluß. Da wir über dieselbe besonders gut unterrichtet sind, und da sie anderen Universitäten als Vorbild gedient zu haben scheint, so will ich etwas ausführlicher darüber berichten.

Lange Verhandlungen zwischen der Regierung und den Fakultäten waren vorhergegangen. Sie fallen in dieselbe Zeit, in welcher die Briefe der Dunkelmänner geschrieben sind, derselbe Gegensatz scheint überall durch. Das Eindringen der Poeten und Oratoren hatte manche Störung in den alten Betrieb gebracht. Die zur Schau getragene Verachtung der Humanisten hatte sich augenscheinlich weiten Kreisen der Schüler mitgeteilt, die Geringschätzung der Grade bewirkte ein Zurückgehen der Nachfrage nach denselben, auch die Frequenz nahm ab. Das Konsilium der Artistenfakultät schob in Übereinstimmung mit den Theologen die Schuld auf die Poeten: sie untergrüben zugleich den Ernst der Studien und Disziplin und Zucht, die Einschränkung derselben sei das Heilmittel.[2]

[1] SCHMIDT, Mosellanus S. 63. Daß dieser Beifall die alten Professoren der Theologie verdroß, ist begreiflich; sie müssen dem unliebsamen Konkurrenten irgendwelche Schwierigkeiten gemacht haben, wozu ihnen vermutlich das formelle Recht nicht fehlte: MOSELLANUS wendete sich hierauf mit einer großen Gefolgschaft jüngerer Magister an den Rat der Stadt, er möge dem Fürsten klar machen, daß an seinen Vorlesungen der Universität und Stadt mehr gelegen sein müsse, als an denen der alten Herren, da die *auditores* in Leipzig, wie auch anderswo, nur um der jungen Magister willen sich aufhielten. Welches Verfahren den Zorn der alten Herren erst recht erregte. Man sehe die Aktenstücke aus dem Jahre 1521 bei STÜBEL, Urkundenbuch Nr. 321—326.

[2] Eine große Menge von interessanten Aktenstücken über diese Vorgänge aus dem Dresdener Archiv findet man in dem Urkundenbuch der Universität. Leider ist die Benutzung des Materials durch den Herausgeber wenig erleichtert; nicht einmal eine genauere Datierung ist versucht, so leicht dieselbe an Ort und Stelle war; auch die Namen sind nicht selten falsch abgeschrieben. Die Aktenstücke bestehen aus Beschwerden, Berichten, Gutachten der Fakultäten und der Magister außerhalb der artistischen Fakultät, ferner des Rates der Stadt und einzelner Personen; sodann aus Reformationsentwürfen und Bedenken der Fakultäten zu denselben.

Ein Bericht von vier verordneten Magistern aus dem Konsilium der artistischen Fakultät läßt sich so vernehmen: „es haben in kurzer Zeit die poetischen Resumptionen (Privatkurse) überhand genommen, daß die *artes* sehr untergedrückt wurden; denn die Poeten und Oratoren sind nicht schwer zu lernen, aus welchen die Jugend in weltlichen Werken und Händeln unterwiesen wird, derhalben sie geneigt ist die zu hören und die jungen Magister sie zu resumieren. Aus diesen Resumptionen hören die jungen Gesellen streiten, schlagen und hauen, auch Buhlschaften und Unzucht lernen sie kennen, welches sie dann hernach aus jugendlicher Hitze und Neigung üben und vollbringen. Soll die Fakultät *artium* und nachfolgend die ganze Universität wohlstehen, wie vor langen Jahren gewesen, so müssen der *resumptiones in poetica* weniger sein und müssen die jungen *magistri* zum Gehorsam gedrungen werden; denn ihre *habitus*, ihre Worte und Werke geben den Studenten Ärgernis. Sie lesen zu verbotenen Stunden und während der Disputation, womit sie die beschworenen Statuten verachten; sie halten nichts für Kunst, es habe denn einen auswendigen Schwung der Worte. Aber wie E. f. Gn. gnädiglich betrachten mag: *scientiae sunt de rebus* und nicht *de vocabulis*. Wer *vocabula* weiß, der ist ein *grammaticus*, er ist aber deshalb nicht gelehrt oder ein Philosoph, darauf die Universität gegründet, denn *vocabula* zu wissen gehöret Knaben zu. Deshalb müssen solche *resumptiones*, wie zu Köln und Paris, gemäßigt und vermindert werden. Man muß auch die *magistrandos* besser examinieren und steter rejicieren, damit sie verursacht werden *artes* und höhere Künste zu lernen. Man hat bisher *multitudini* parciert und vielleicht die neuen Universitäten (nämlich Wittenberg und Frankfurt) angesehen“ (Urkundenbuch 290). Hierzu fügt ein sehr ausführliches Gutachten eines nicht genannten Einzelnen hinzu, „daß die jungen Magister zu Kirchen und Straßen und allenthalben zu Tisch und auf die Buhlschaft mit den Gesellen gehen und nicht anders mit ihnen sich gebaren, als wenn es ihresgleichen und Kameraden wären“ (Urkundenbuch 317).

Die Poeten fanden natürlich umgekehrt die Ursache des Rückgangs bei den Vertretern des alten Unterrichtsgangs; dieselben böten unzeitgemäßen Stoff in barbarischer Form. Die Abnahme der Promotionen wird in einem Bericht der jüngeren Magister außerhalb der Fakultät an den Herzog (Urkundenbuch 281 f.) darauf zurückgeführt, „daß die *examina* nach alter Weise aus verworfenen und jetzt zur Zeit geringgeachteten Autoren geschehen, die *examinatores* zum Teil geringgeschätzt und nach der alten Welt sind, daher sich viele und vor allem die von Adel, welche etwa auch *in artibus* promoviert, ihrem Examen zu unter-

werfen verachten; auch diejenigen, welche bei den Magistern außerhalb der Fakultät in der jetzt beliebten Kunst in Unterweisung sind, unterlassen gleichermaßen das Examen, weil ihre *praeceptores* nicht von der Fakultät und sie daher von den Fakultätsmitgliedern Widerwillen befürchten. Wie denn auch die Fakultätsmitglieder die Promovenden andern Magistern abwendig zu machen mit Bedrohungen sich befleißen." Weiterhin wird auch angeführt als Ursache der Verachtung der Philosophie bei den Studenten, „daß die alte Übersetzung des Aristoteles, welche bisher gelesen wird, den Schülern um ihres unzierlichen Lateins willen ganz unangenehm und zu hören verdrießlich ist." Unterschrieben ist der Bericht von sechs Magistern, darunter VEIT WERLER an der Spitze steht.

Ferner wird allgemein darüber geklagt, daß die Vorlesungen nachlässig gehalten und die Prüfungen nicht ernst genommen würden: mit Geld könne man alle Defekte zudecken.[1] Endlich darüber, daß die Kollegiaturen nach Gunst vergeben würden, nicht nach Würdigkeit: die Theologen und die Komplierenden in Theologie hätten sich in den Alleinbesitz gesetzt.

Die Reformation von 1519 giebt im Wesentlichen den modernen Forderungen nach.[2] Vor allem der Forderung, die alten barbarischen Übersetzungen der Aristotelischen Texte durch neue und elegante zu ersetzen.

[1] So der Bericht eines Ungenannnten (Urkundenbuch S. 314); ebenfalls ein Bericht des Rates der Stadt (S. 364). Eine Eingabe von Studenten an den Herzog hatte diesen Punkt stark betont, wie aus der Verantwortung hervorgeht, welche die Universität darüber an die Regierung schickte (datiert vom 13. April 1516; Urkundenbuch 424 ff.). Es wird aus der Klage der Studenten angeführt: „Wir fleißigten uns, wie wir von den Studenten das Geld bringen mögen, und seien gleich als die Egel: wie dieselben das Blut saugen, also saugen wir ihnen das Geld aus dem Beutel, auch zu Zeiten mit Verletzung der Studenten Ehre und des guten Gerüchts. (Vgl. den Brief des M. IRUS PERLIRUS. Epp. Obs. Vir. II, 58). Die Universität antwortete übrigens darauf mit Ernst und Würde: der Vorwurf sei nicht begründet, die Vorlesungen würden umsonst gehalten und die Promotionskosten seien die hergebrachten.

[2] Die reformierte Lektionsordnung ist bei ZARNCKE, Statutenbücher S. 34—42 mitgeteilt. Sie hat die Form einer Einladungsschrift, welche Rektor und Lehrkörper der Universität an die Studierenden richten. Im blühenden Humanistenstil, mit klassischen Citaten, geschrieben, hat sie augenscheinlich die Absicht, das Vorurteil zu zerstreuen, daß die Leipziger Universität hinter der Zeit zurückgeblieben sei, welche Meinung offenbar in der studierenden Welt verbreitet war, wie aus manchen der vorher erwähnten Bedenken hervorgeht. Ein Konzept der Reformation in deutscher Sprache, welches dem Herzog vorgelegt zu werden bestimmt war, ist im Urkundenbuch (No. 279) mitgeteilt. Es ist nicht unglaublich, daß HIERONYMUS EMSER, Kaplan und Sekretär des Herzogs, der Verfasser des Konzepts ist und dann vermutlich auch des vorhin wiederholt angezogenen namenlosen Berichts

Die von den griechisch-italienischen Humanisten, BESSARION, ARGYROPULUS, AUGUSTINUS NIPHUS, HERMOLAUS BARBARUS, L. VALLA, THEODORUS GAZA gemachten Übersetzungen werden durchweg den Vorlesungen zu Grunde gelegt. Zugleich werden die scholastischen Kommentare bei Seite gelegt: *non illius* (nämlich des Aristoteles) *interpretum somnia aut intricatas quaestiones interpretabimur, cum miserrimi sit ingenii, ut Seneca ait, ex commentariis tantum sapere, in quibus, neglecto Aristotelis sensu de lana ut ajunt, caprina contendunt sophistae.* Dagegen wird der alte Interpret THEMISTIUS, in des HERMOLAUS BARBARUS Übersetzung, wieder herangezogen, und ebenfalls die älteren Kompendien der Physik von ALBERTUS MAGNUS, der Logik von PETRUS HISPANUS in Gebrauch genommen, *ne dialectices tirones perplexis secundariarum et primariarum intentionum quaestionibus aut plane illis Scoti formalitatum maeandris a* (statt *aut*) *dialectica, ingeniorum cote et artium magistra* (statt *magistri*), *deterreantur.*

Neben den also modernisierten Kursen in der Aristotelischen Philosophie wird der Unterricht in der Rhetorik und Poetik förmlich in den Kursus aufgenommen: (Pseudo) *Cicero ad Herennium, Cicero de oratore,* und Episteln, Quintilian, Virgil finden ihren Ort im Stundenplan. Auch wird Griechisch gelehrt: die Grammatik des THEODORUS GAZA und

(im Urkundenbuch No. 252); manche kleinen Züge scheinen auf die Identität des Verfassers beider Stücke zu führen. Die neue Lektionsordnung folgt in den wesentlichen Stücken dem Konzept, wenn sie auch in vielen Einzelheiten abweicht. Als Verfasser der lateinischen Lektionsordnung scheint M. ANDREAS EPISTATES (PROPST) von DELITZSCH, der im Sommer 1519 Rektor war, angesehen werden zu müssen. Er gehörte zu jenen Poeten älteren Schlages, welche, wie ORTUINUS GRATIUS, den Hohn der Dunkelmännerbriefe in erster Linie zu tragen hatten. Er las über Ovid, Cicero und andere Poetenbücher. Als *cyclicarum artium professor* trug er sich bei Gelegenheit seines zweimaligen Rektorats (1513, 1519) in die Matrikel ein. Daß DELITZSCH und EMSER beide die Entfernung des AESTICAMPIANUS betrieben hatten (BÖCKING II, 331; Epp. Obs. Vir. I, No. 17) würde der Rolle, die sie bei der Reformation der Universität spielten, nicht entgegen sein. Den Konziliationsbestrebungen dieser beiden Männer konnte nichts mehr hinderlich sein, als die heftige und herausfordernde Art jenes Poeten. Daß EMSER um diese Zeit noch durchaus den Humanisten zugezählt wurde, zeigt eine Dedikationsepistel W. PIRCKHAIMERS an ihn vom Ende des Jahres 1519 oder Anfang 1520 (abgedruckt in HUTTENS Werken, ed. BÖCKING, I, 317 ff.) EMSER wird hier *acerrimus propugnator* in *Reuchliniano commilitio, praecipuus hostis* der Sophisten genannt. Der Brief schließt voll Freude über den Sieg der guten Sache: *exultemus nobisque applaudamus quod in hanc foelicem incidimus aetatem, qua veteres disciplinae reviviscere, litterarum studia florere et omnes bonae artes in lucem prodire incipiunt, quibus brevi universi illi barbari hostes profligari pelli et penitus e medio tolli possunt.* Die beiden sächsischen Herzöge hätten an diesem Sieg hervorragenden Anteil.

Theocrit wird von dem Stipendiaten des Herzogs (MOSELLANUS) vorgetragen.

Man sieht, die Reformation ist bestrebt, das Alte und das Neue zu versöhnen, jenes in dieses allmählich überzuführen. Im Frühjahr 1520 wurde MOSELLANUS zum Rektor gewählt. Der Sitte gemäß wurde er mit einer Gratulationsrede begrüßt; sein Freund, der humanistisch gebildete Arzt H. STROMER hielt dieselbe; unter allem Lob, das reichlich gespendet wird, wird eines vorzüglich hervorgehoben: die Friedensliebe *(perpetuum pacis et concordiae studium).* Auf diesen Punkt richtet sich die Erwiederung des MOSELLANUS; sie ist überschrieben: *de concordia litterarum professoribus tuenda,* und besteht aus dringenden Ermahnungen zum Frieden an Theologen und Juristen, an Philosophen und Humanisten. Die Erwählung des MOSELLANUS und seine Rektoratsrede sind gleichsam die offizielle Besiegelung des Friedenswerkes vom Jahre 1519.[1]

Die Universität Wittenberg zeigt von Anfang an den Einfluß des humanistischen Zeitgeistes. Ihr Begründer ist der als Mäcen der schönen Wissenschaften in vielen Gedichten der Humanisten besungene Kurfürst FRIEDRICH, der Weise genannt. Die Errichtungsurkunde, vom Kaiser MAXIMILIAN ausgestellt (1502), ist schon als solche ein Zeichen der Zeit; die beginnende Säkularisierung der Wissenschaften tritt darin hervor, sonst hatte der Papst die Errichtungsbullen erteilt, jetzt wurde eine solche erst nachträglich gesucht. Auch der Inhalt ist voll humanistischer Anklänge, in der Sprache und im Inhalt: die Pflege der Wissenschaften und der schönen Litteratur wird als eine Aufgabe des Kaisers oder des Staats bezeichnet und als ihr Ziel, für das weltliche Regiment und die übrigen Kulturaufgaben geschickt zu machen. Sonst hatte man von der reinen Lehre und ihrer Ausbreitung gesprochen und die Kirche schien an der Universität und ihrem Gedeihen in erster Linie interessiert.[2]

[1] Beide Reden abgedruckt bei BÖHME, *Litt. Lips.* S. 206—232. Daß MOSELLANUS an der Reformation von 1519 beteiligt war, geht aus einem Brief an den Erfurter J. LANGE hervor, welcher mit anderen von K. KRAUSE im Zerbster Programm von 1883 veröffentlicht ist: *Molimur*, schreibt er am 22. April 1519, *denuo studiorum παλιγγενεσίαν, sed vereor pythagoricam, quae in silentium tandem abeat. Utut est, erit hic gradus ad meliora. Saepe movendo tandem promovebimus.*

[2] GROHMANN, Annalen der Universität zu Wittenberg 1801, I. S. 6 ff. Die später zu erwähnende Begründung einer Poetenfakultät in Wien durch die staatliche Autorität ist ebenfalls ein Indicium der großen Wandlung, die sich seit der Mitte des 15. Jahrh. vollzog: der Staat tritt an die Stelle der Kirche als Kulturträger. Die wirtschaftliche Entwicklung drängte dahin und die Cäsarenreminiscenz bot die Form.

Im Jahre 1507 veröffentlichte Christoph Scheurl, der eben als *Dr. jur. utriusque* mit der ganzen modernen Bildung aus Bologna zurückgekehrt und sogleich zum Rektor der Universität gewählt worden war, ein Verzeichnis der Lehrer und Lektionen, in der Absicht, für die neue Universität Reklame zu machen: in ganz Italien sei keine Universität, nicht Padua, nicht Bologna, die so viele ausgezeichnete Gelehrte habe (privatim in Briefen sprach er übrigens anders: Wittenberg enttäuschte den von Bologna kommenden in jeder Hinsicht aufs äußerste). In der theologischen Fakultät lasen fünf Doktoren, darunter Staupitz und M. Pollichius, *Dr. med. Lipsiensis* und Vizekanzler, beide an der Begründung der Universität hervorragend beteiligt; ferner Jod. Trutvetter von Erfurt. In der artistischen Fakultät lehrten zehn Magister Philosophie, und zwar in Parallelkursen Thomisten und Skotisten. Neben diesen lasen drei Lehrer *in humanis litteris:* B. Phacchus die Aeneis, den Valerius Maximus und Sallust, der Jurist Dr. Scheurl den Sueton, G. Sibutus, *poëta et orator laureatus*, den Silius Italicus und sein eigenes Gedicht auf Wittenberg *(Silvula in Albiorim)*.[1] Die Statuten der artistischen Fakultät vom Jahre 1508, ebenfalls von Scheurl verfaßt, haben die öffentlichen Lektionen, philosophische und humanistische in folgender Weise über den Tag verteilt: 5 Uhr früh *Loyca major* (d. h. die Analytik des Aristoteles); 7 Uhr *Physica, de anima, parva naturalia;* 12 Uhr *Loyca minor* (d. h. *Petrus Hispanus Summula)*; 1 Uhr *Humanae litterae;* 2 Uhr *Ethica*, *Metaphysica*, *Mathematica;* 3 Uhr *Grammatica;* 4 und 7 Uhr *Hum. litt.* Allerdings sind die humanistischen Vorlesungen nicht obligatorisch. Für die Bakkalariats- und Magisterprüfung werden ganz die alten Leistungen vorgeschrieben: man muß nachweisen die Lektionen über Logik, Physik, Ethik, Metaphysik und Mathematik (letztere wird 1508 durch Fakultätsbeschluß besonders eingeschärft) gehört und 30 Disputationen im Habit (sonst zählen sie nicht) beigewohnt zu haben.[2]

Es hat kein Interesse die Notizen, welche sich über Aufenthalt und Lehrthätigkeit einzelner Humanisten finden, zusammenzustellen. Daß Buschius schon im ersten Jahr des Bestehens der Universität als besoldeter Lektor angenommen worden war, ist früher erwähnt; sonst werden noch Sbrulius und Otto Beckmann genannt. Sehr viel wichtiger sind zwei andere Persönlichkeiten, die, wie mehrere andere unter

[1] Grohmann, II, 81. Über Sibutus Böcking, Opp. Hutt. Supplem. II, 469, wo auch der bei Grohmann ganz korrupte Titel seines Gedichts auf Wittenberg. Über Balthasar von Vacha ebendort S. 369.

[2] Die Statuten von 1508 hat Muther herausgegeben in einer Jubiläumsschrift zur Vereinigung von Wittenberg und Halle 1867.

den ersten Wittenberger Lehrern, aus Erfurt kamen: M. LUTHER und G. SPALATINUS (1482—1545). Den letzteren, der seit 1511 Hofkaplan und Sekretär des Herzogs FRIEDRICH war, zeigt der Briefwechsel LUTHERS und MELANCHTHONS als den allezeit thätigen Agenten der Universität am Hofe. LUTHER wurde bald der Führer der Fortschrittspartei.

Bruder MARTIN war im Jahre 1508 aus dem Erfurter Augustinerkloster von seinem Oberen STAUPITZ als Lektor der Schulphilosophie in das Wittenberger Kloster des Ordens versetzt worden. Derselbe war zwar vor seiner Mönchszeit in Erfurt, wo er von 1501—1505 studiert hatte, in einige Berührung mit dem Humanismus gekommen; doch war das Verhältnis ein äußerliches geblieben, die Schulphilosophie und Rechtswissenschaft hatten den wesentlichen Inhalt seiner Studien ausgemacht. Im Kloster hatte er die philosophischen Studien fortgesetzt, zugleich aber das Bibelstudium begonnen. In Wittenberg vollzog sich allmählich die Loslösung von der Schulphilosophie; seine Briefe geben darüber Auskunft. Anders als bei den Poeten war bei LUTHER der Vorgang: war jenen in der Schulphilosophie zu viel Christentum, so diesem zu viel Heidentum; wollten jene die Poesie und Rhetorik, die reine, naturalistische, nicht zur Verträglichkeit mit der Kirchenlehre zurecht gemachte Philosophie der Griechen an die Stelle der Schulphilosophie setzen, so ging LUTHER vielmehr darauf aus, die reine supranaturalistische, antirationalistische Gläubigkeit des alten Christentums zu erneuern. Die heidnische Vernunft, so erschien ihm die Lage der Sache, habe den Glauben verderbt und in der Schultheologie ein widriges Mischlingsprodukt hervorgebracht. Vor allem war ihm der Gegensatz der heidnischen und der christlichen Gerechtigkeit in seiner vollen Schärfe klar geworden: die Gerechtigkeit durch Tugend und die Gerechtigkeit aus Gnaden erschienen ihm, wie sie es sind, als ausschließende Gegensätze, und daher die Vermengung Aristotelischer Tugendlehre mit der Lehre von der Erlösung aus Gnaden schlechthin unzulässig.

Im Jahre 1516, demselben, in welchem er die deutsche Theologie, eines der schönsten Erzeugnisse mittelalterlicher Mystik, wieder herausgab, schickte er an seinen Freund JOH. LANGE, den er, als STAUPITZens Vikar, zum Prior des Erfurter Augustinerkonvents gemacht hatte, eine Abhandlung „gegen die Logik, Philosophie und Theologie, d. i. Schmähungen und Verfluchungen gegen Aristoteles, Porphyrius und die Sententiarier, diese nichtswürdigen Studien unserer Zeit“, so wenigstens würden die Magister sagen; er bittet, dieselbe seinem alten Lehrer JODOCUS in Eisenach einzuhändigen. In dem Begleitbrief (DE WETTE, Luthers Briefwechsel I, 15) sagt er: „es brennt mir auf der Seele, jenen Gaukler,

der mit seiner griechischen Larve die Kirche äfft, zu demaskieren und in seiner Schande allen darzustellen; wenn er nicht ein Mensch gewesen wäre, würde ich ihn für den Teufel selbst halten. Das ist mein größter Schmerz, daß ich sehen muß, wie unter den Brüdern die besten Köpfe in jenem Unflat ihr Leben hinbringen; und die Universitäten hören nicht auf die guten Bücher zu verbrennen und die schlechten fortzupflanzen.“ Schon im folgenden Jahr (18. Mai 1517, de Wette I, 57) kann er demselben Lange melden: unsere Theologie und der heil. Augustinus gehen vorwärts und herrschen unter Gottes Beistand auf unserer Universität; Aristoteles ist im Sinken, gebeugt zum baldigen ewigen Sturz. Die Lektionen über die Sentenzen will niemand mehr hören, wer Zuhörer haben will, muß die Bibel und den heil. Augustinus oder einen anderen Kirchenlehrer lesen.“

Der Haß gegen die Schulphilosophie verband ihn mit den Humanisten. Schon in dem Handel Reuchlins sympathisierte er mit diesem. Er schreibt an Spalatin (1514, de Wette I, 13): für einen Esel habe er den Kölnischen Poetaster Ortuinus schon immer gehalten; jetzt sehe er, daß er ein Hund, ja ein reißender Wolf im Schafskleid sei, oder vielmehr ein Krokodil, wie Spalatin scharfsinnig bemerkt habe. So finden wir ihn denn mit Carlstadt, welcher der drei Sprachen kundig war, Spalatin u. A. tätig, die Ersetzung der philosophischen Kurse durch poetischen und rhetorischen Unterricht zu fördern. Ein Brief vom 11. März 1518 (de Wette, 97) ist begleitet von einem Entwurf zur Reformation des Wittenberger Studiums, welchen man in gemeinsamer Beratung bei Carlstadt aufgesetzt hatte, „zur Austreibung der gesamten Barbarei“. Über den Inhalt jenes Entwurfs giebt der folgende Brief an Lange (21. März) Auskunft: man hoffe demnächst Vorlesungen über beide, ja über die drei Sprachen, ferner über Plinius, Mathematik, Quintilian u. a. zu haben, und daß jene unsinnigen Lektionen über P. Hispanus, Tartaretus, Aristoteles abgeschafft würden. In demselben Brief wird berichtet, daß die Studenten, die des alten Sophistenkrams überdrüssig und nach der Bibel begierig seien, eine Schrift zu Gunsten Tetzels, nach öffentlicher Ankündigung, auf dem Markt verbrannt hätten.

Die Hoffnung wurde noch in demselben Jahr, wenigstens was den positiven Teil der Vorschläge anlangt, erfüllt. Für die *lectio Pliniana* (Naturgeschichte) war schon im Herbst 1517 Aesticampianus mit einer Besoldung vom Fürsten berufen worden.[1] Am 30. März 1518 schrieb

[1] Phacchus, der im Herbst 1517 Rektor wurde, trug in die Matrikel ein: B. F. Phacchus *ingenuarum arcium Magister, Utriusque Humanitatis Professor,*

der Kurfürst an REUCHLIN, er möge ihm einen Gräcisten und einen Hebraisten für seine Universität empfehlen.[1] Im Sommer kamen für die hebräische Lektur BÖSCHENSTEIN, für die griechische der Tübinger Magister PHILIPPUS MELANCHTHON, jener ein Schüler, dieser ein Großneffe REUCHLINS.[2]

MELANCHTHON, der in der humanistischen Atmosphäre REUCHLINS aufgewachsen war, besaß in diesem Kreise schon bedeutenden Ruf. Das *Carmen rhythmicale* (*Ep. vir. obs.* II, 9) stellt ihn als den entschiedensten Repräsentanten des Humanismus in Tübingen hin. Der 21jährige Magister begann seine Wittenberger Laufbahn mit einer bemerkenswerten Rede über die Notwendigkeit einer Universitätsreform.[3] In ausgesuchtem Latein verfaßt, mit griechischen und sogar hebräischen Citaten geziert, entwickelt sie das humanistische Reformprogramm. Mit der Zuversicht, welche allen Humanisten eigen ist, zeigt er den Hörern, daß, was bisher auf den Universitäten gelehrt wurde, nichtswürdiger barbarischer Unsinn sei. Es sei seine Aufgabe, die Sache der schönen Wissenschaften und der wiederauferstehenden Musen gegen diejenigen zu beschützen, „welche, selbst Barbaren, durch barbarische Künste, d. h. durch Gewalt und List, noch überall in den Schulen Titel und Gehalt von Lehrern sich anmaßen und böswillig die Menschen

A. D. 1517 kls. Octobris communi suffragatione patrum creatus est Gymnasiarcha. Sub hujus rectoratu principali clementia et munificentia Maximi Friderici Principis electoris respublica literaria aucta est Lectione Pliniana, Quintiliani, Prisciani et pedagogis duobus publicis, ac coeptus est legi textus Aristotelis in Physicis et Logicis (FÖRSTEMANN, Album S. 69).

[1] Der Brief in REUCHLINS Briefwechsel, herausgeg. von GEIGER, 289; die merkwürdige Antwort ebend. 294. Der Kurfürst wird als „neuer Stifter der Menschlichkeit in deutscher Nation" des ewigen Nachruhms versichert; lange Jahre sei Deutschland „für ein barbarisch, viehisch Land" vor andern Ländern geschätzt worden, und zwar nicht unbillig, da es von Sophisten mit ihrem unnützen Geschwätz sich habe am Narrenseil führen lassen und zum Verständnis der alten Weisen aus Mangel der Sprachen nicht gekommen sei. Es ist zu beachten, daß der Brief nur in deutscher Übersetzung sich erhalten hat.

[2] Wenn nicht REUCHLIN gefragt wäre, dürfte MOSELLANUS von Leipzig berufen worden sein; er bewarb sich in Wittenberg darum (LUTHER an SPALATIN 4. Juni 1518). Es wäre eine nicht unwichtige Entscheidung gewesen; vermutlich wäre MELANCHTHON dann mit REUCHLIN nach Ingolstadt gegangen und Humanist geblieben; und MOSELLANUS in Wittenberg hätte sich vielleicht nicht ganz so sehr LUTHER untergeordnet als der erheblich jüngere MELANCHTHON. — Übrigens hatte man schon früher daran gedacht, CROCUS für Wittenberg zu gewinnen; siehe einen Brief von SPALATIN an LANGE vom Jahre 1515 bei KRAFFT, Briefe und Dokumente S. 135.

[3] *De corrigendis adolescentium studiis*, 29. Aug. 1518. *Corpus Reform.* XI, 15—25.

in ihrem Netz gefangen halten.“ Sie suchen, so fährt er fort, die deutsche Jugend von den Studien durch allerlei Reden abzuhalten: mehr schwierig sei das Studium der schönen Wissenschaften als nützlich; Griechisch werde von einigen müßigen Köpfen zur Ostentation herbeigezogen; das Hebräische sei ungewiß; indessen gingen die Wissenschaften zu Grunde, die Philosophie stehe verlassen. Mit solchem unwissenden Volk zu kämpfen sei selbst dem Herakles mehr als ein Theseus nötig.

Er giebt dann einen Umriß der Geschichte der wissenschaftlichen Kultur im Abendlande; man könnte ihn den vulgären Darstellungen noch heute als Grundriß unterlegen. Vor etwa 800 Jahren sei durch die Goten und Langobarden das römische Reich zerstört worden und mit ihm die römische Litteratur abgestorben. Doch sei einiges durch die Kirche gerettet, in Irland seien die Studien wieder aufgegangen, von Karl dem Großen endlich nach dem Kontinente zurückgeführt worden. Dann kam das Unglück: einige Menschen verfielen, sei es aus Hochmut oder aus Streitsucht, auf den Aristoteles, den sie in schlechten und unverständlichen Übersetzungen lasen. Und nun ging alles zu Grunde, das Gute wurde aus dem Unterricht durch das Schlechte verdrängt. Dies Zeitalter gebar die Thomas, Scotus und die übrigen. 300 Jahre lang dauert ihre Herrschaft. Sie hat das Griechische verachtet, die Mathematik vergessen, die Grammatik mit Kommentaren, die Dialektik mit Distinktionen und Streitfragen zu Grunde gerichtet; die Folge war, daß auch die Philosophie und die Theologie, ja die Kirche selbst, der Gottesdienst und die Sitten zu Grunde gingen.

Dann folgt ein Umriß der Studien, wie sie der Redner empfiehlt. Im ganzen bleibt die alte Ordnung: mit der Grammatik und dem notwendigsten aus der Dialektik und Rhetorik ist der Anfang zu machen; dann folgt die Philosophie, worunter er die Naturwissenschaft, die Moral und die Geschichte begreift; so vorbereitet mag man an die Theologie sich wagen. Aber für alle diese Studien, und hierauf kommt es wesentlich an, ist die Kenntnis der griechischen Sprache unentbehrlich. Durch ihren Untergang sind die Wissenschaften, ja ist die Kultur selbst untergegangen; ihr Aufgang wird ein neues goldenes Zeitalter bringen. „Lernet Griechisch zum Lateinischen, damit ihr, wenn ihr die Philosophen, die Theologen, die Geschichtsschreiber, die Redner, die Dichter leset, bis zur Sache selbst vordringet, nicht den Schatten derselben umarmet, wie Ixion, da er die Juno zu umfangen trachtete.“ Ohne Griechisch kein Studium der Philosophie, den Aristoteles kennt nur, wer ihn im Original liest. Daher habe er die Reinigung des Aristoteles von der Barbarei, mit seinem Freunde Stadianus, sich vorgesetzt.

Ohne Griechisch auch kein Studium der Theologie; die Sprache giebt das Verständnis und erlöst von dem Hin- und Herreden der Glossen und Kommentare.

Er schließt mit der *exhortatio:* „Widmet den Griechen, sei es auch nur einige Nebenstunden; es wird meine Sorge sein, daß dieselben nicht verloren sind. Die Schwierigkeit der Grammatik werde ich von Anfang an mildern durch die Lektüre der besten Schriftsteller, damit was dort die Regel, hier das Beispiel lehre. Wir werden den Homer zur Hand nehmen und ebenfalls des Paulus Brief an Titus. Ihr werdet dabei gewahr werden, wie viel das Wortverständnis der Sprache zum Verständnis der heiligen Wahrheiten selbst beiträgt, was für ein Unterschied sei zwischen einem Erklärer, der Griechisch versteht und einem der es nicht versteht. Habt den Mut der Einsicht *(Sapere audete)*! Treibt die Lateiner, legt euch auf das Griechische, ohne welches Latein nicht wirklich getrieben werden kann. Seit einigen Jahren sind Leute aufgestanden, die Euch zum Beispiel und zur Aufmunterung sein können. Schon blühet an einigen Orten Deutschland auf; es wird in Sitte und Sinn milder und gleichsam zahm *(cicuratur)*, da es vordem, durch den barbarischen Wissenschaftsbetrieb, einem wilden Volke glich."

Melanchthons Aufnahme in Wittenberg war sehr günstig. Luther war von der Rede entzückt, er verlange keinen anderen Gräcisten als diesen, schreibt er am 31. Aug. an Spalatin; und am 5. Sept.: sein Hörsaal ist voll, vor allem zieht er alle Theologen, von dem ersten bis zum letzten zum Studium der griechischen Sprache. Gegen Ende des Jahres 1520 war Spalatin in Wittenberg, um sich durch den Augenschein von der Wirkung der päpstlichen Excommunikationsbulle auf die Universität zu unterrichten. In seinem Bericht an den Kurfürsten (bei Muther, Aus dem Universitätsleben S. 429) erzählt er, daß er gestern in M. Philipps Lektion bei 500—600 Auditores und bei Luther nicht viel weniger als 400 gefunden habe; für welche Zahlen übrigens dem Berichterstatter die Verantwortlichkeit überlassen bleiben muß.

Nun war die Sorge übrig, die alten philosophischen Lektionen abzuschaffen. Schon in dem oben erwähnten Briefe an Spalatin regt Luther die Sache an: die gutgesinnten Studenten finden, es sei hart, daß sie, da nun durch Gottes Gnade die besten Vorlesungen geboten würden, diese wegen der alten obligatorischen Lektionen in Philosophie hintansetzen oder mit beiden sich zu sehr belasten müßten. Sie wünschen deshalb, daß die Ethik freigegeben werde, um so mehr, als dieselbe zur Theologie wie der Bock zum Gärtner passe. Auch sei die Frage erhoben worden, wie es denn hinsichtlich der neuen Lektionen künftig bei den Prüfungen gehalten werden solle. — Am 9. Dez. schreibt er

an SPALATIN: er sei mit dem Rektor übereingekommen, den Thomistischen Vortrag der Logik und Physik fallen zu lassen, an Stelle der Physik würden Ovids Metamorphosen gelesen. Hoffentlich würden die ebenso unnützen Scotistischen Vorlesungen folgen und eine reine Philosophie und Theologie nebst den mathematischen Wissenschaften aus den Quellen geschöpft werden. Vor allem ist ihm die Aristotelische Physik zuwider: das ganze Buch sei eine Rednerei über gar nichts; aber ebenso die Metaphysik und Psychologie (an SPALATIN, 19. März 1519).

Auch dies Ziel wurde erreicht, mit Hilfe MELANCHTHONS, dem nun mehr und mehr das Departement der Studienreform von LUTHER überlassen wurde. Der junge Magister täuschte nicht die Hoffnungen, welche in ihn gesetzt waren, er entwickelte eine erstaunliche Thätigkeit. Mit ausserordentlicher Arbeitskraft übernahm er bald zu den griechischen Lektionen, über profane und heilige Schriften, vertretungsweise auch hebräische und lateinische. Dazu gab er griechische Texte für seine Vorlesungen heraus, überarbeitete seine griechische Grammatik (1520) und schrieb ein Kompendium der Rhetorik (1519) und der Dialektik (1520). Er vereinigte seine Bemühungen mit denen LUTHERS, gegen die alten philosophischen Studien Haß und Verachtung zu erregen. Es wird angenommen werden dürfen, daß der herkömmliche philosophische Kursus mitsamt den Prüfungen und Graduierungen unter diesen Einflüssen von selbst eingegangen ist. Im Herbst 1523 übernahm MELANCHTHON das Rektorat. Aus diesem Rektorat scheint ein kurzer Abriß einer Studienordnung zu stammen, welcher von MELANCHTHON den Studenten publiziert wurde.[1] Es findet sich darin zwar keine ausführliche Ordnung des Cursus; doch läßt sich erkennen, daß an die Stelle der alten philosophischen Lektionen und Disputationen wesentlich die von den Humanisten empfohlenen Vorlesungen und Übungen getreten sind. Vor allem wird angeordnet, daß die jüngeren Studenten sogleich nach ihrer Ankunft, nach Ermessen des Rektors, einem der Magister *(paedagogi)* zugewiesen werden, der ihnen die Vorlesungen vorschreibt und sie in der Sprache übt. Ferner, da die philosophischen Disputationen in Abgang gekommen seien, so sollen an deren Stelle zweimal im Monat Redeübungen *(declamationes)* gehalten werden, und zwar werden dabei von den Professoren (der Eloquenz und der Grammatik) und von den

[1] Zuerst gedruckt in KRAFFTS Briefen und Dokumenten, S. 7 ff. An einer umfassenden Reformation der Wittenberger Universität ist in der ersten Hälfte der 20er Jahre unablässig geplant und gearbeitet worden; in vielen Briefen LUTHERS und MELANCHTHONS an SPALATIN wird davon gehandelt. Sie scheint aber nicht zustande gekommen zu sein. Erst in den dreißiger Jahren wurde eine neue Konstitution des Studiums erreicht.

Schülern Reden gehalten; die der letzteren werden von dem Professor der Eloquenz korrigiert. Schon in der Dedikationsepistel zu seiner Rhetorik (1519, C. R. I, 63) hatte MELANCHTHON diese Übungen durch das Beispiel der Alten empfohlen. Endlich soll von den Physikern (oder Medizinern?) und den Professoren der Mathematik einmal im Monat disputiert werden. Unter den *physici* sind wohl jedenfalls nicht Lektoren der Aristotelischen Physik zu verstehen, als welche letztere zu jener Zeit von LUTHER und MELANCHTHON auf das äußerste verabscheut wurde. Man kann an die Medizin oder an die Naturgeschichte *(lectio Pliniana)* denken. In einem Briefe vom Jahre 1525 ladet LUTHER „im Namen unseres ganzen poetischen Königreichs" den SPALATIN zum Auftreten der jungen Poeten und Rhetoren ein, wobei sie eine Komödie aufführen und Gedichte deklamieren werden (DE WETTE, Briefwechsel II, 626).

Es geht aus dem Vorstehenden hervor, daß die drei großen mitteldeutschen Universitäten, welche in dem ersten Viertel des 16. Jahrhunderts die Führerschaft in der deutschen Universitätswelt hatten oder erwarben, im ganzen für die Tendenzen des Humanismus gewonnen waren. Wohl mochten noch manche widerstrebende Elemente vorhanden sein und freilich waren von dem alten wissenschaftlichen Kursus noch sehr wesentliche Stücke übrig geblieben; dennoch kann man sagen, die gleichzeitigen Rektorate des JUSTUS JONAS in Erfurt und des MOSELLANUS in Leipzig, die dauernde Beherrschung Wittenbergs durch LUTHER und MELANCHTHON bedeuten den entschiedenen Sieg des Humanismus.

Die beiden kleinen Ostseeuniversitäten beeilten sich der Bewegung sich anzuschließen. Es hat kein Interesse bei dem Detail zu verweilen, wie auch hier die fahrenden Poeten zuerst auftauchen (BUSCHIUS, HUTTEN), wie die Herzöge von Mecklenburg und Pommern sich modern gebildete Juristen zu verschaffen bemühen, jene den NIC. MARSCHALK aus Erfurt, diese sogar ein paar Italiener, Vater und Sohn, PETRUS und VINCENTIUS RAVENNAS (1497); wie Herzog BOGISLAV auch einen lateinischen Poeten für seine Universität miethete (JOH. HADUS, 1514): es genügt auf die reformierte Lektionsordnung zu verweisen, welche Rostock 1520, Greifswald 1521 veröffentlichte.[1] Dieselben zeigen durchaus die gleichen Charakterzüge wie die Leipziger vom Jahre 1519: die neuen Übersetzungen der Aristotelischen Texte werden eingeführt, eine kurze und klare Erklärung *sine vanis commentis* versprochen, Ciceros rhetorische Schriften, Virgil und Plautus in den Kreis der Vorlesungen

[1] Siehe KRABBE, Univer tät Rostock 319, 343 ff. KOSEGARTEN, Universität Greifswald I, 167, 171.

aufgenommen. Ebenso werden im Pädagogium, das zur Universität gehört, die Rhetorik und Poetik an klassischen Texten gelehrt. So in Rostock. — Für Greifswald ist nur eine Eintragung in das Dekanatbuch über die Bücher klassischer Autoren, welche im Sommer 1521 erklärt wurden, vorhanden (Kosegarten, I, 171). Ich zweifle nicht, daß auch diese Universität einen vollständigen reformierten Lehrplan, wozu also auch die Kurse in Aristotelischer Philosophie gehörten, veröffentlicht hat. Bemerkenswert ist aus dem Verzeichnis Cicero *de officiis*, Sallust, Erasmus' *epistolarum conficiendarum formula*, und ein *elementale introductorium in litteras Grecas*.

Die Universität zu Frankfurt a. O. wurde 1506 unter dem Beirat des humanistischen Edelmannes Eitelwolf vom Stein von Kurfürst Joachim I., einem gelehrten und der humanistischen Bildung geneigten Herrn, von Zeitgenossen ist er der Leo X. Brandenburgs genannt worden, mit kaiserlichem und nachfolgenden päpstlichem Privileg gegründet.[1] Die Fundationsurkunde ist im überschwänglichsten Humanistenstil geschrieben. Von der Eloquenz und Wissenschaft hängt darnach nicht nur die Glückseligkeit und Würde dieses Lebens, sondern beinahe auch die ewige Seligkeit ab. Als die erste Professur an der neuen Universität wird die der Poesie und Eloquenz bezeichnet; ihr erster Inhaber war Publius Vigilantius Bacillarius Axungia. In seiner schwülstigen Antrittsrede (mitgeteilt samt dem Einladungsanschlag bei Beckmann, *Auctarium Notit.* S. 5) behandelt er natürlich das übliche Thema, den unermeßlichen Wert der schönen Wissenschaften, deren Begleiterin die Tugend ist. Auch die bekannten Wanderpoeten Rhagius und Buschius, mit ersterem Hutten, fanden sich alsbald ein, verschwanden jedoch eben so schnell wieder; Frankfurt war für sie doch noch kein Boden, wurde doch schon von Wittenberg gesagt, daß es an der Grenze der Civilisation liege. Nach Hutten (Brief an Fuchs, 1515, Opp. II, 40 ff.) hat Eitelwolf bereut zur Gründung der Universität geraten zu haben, da er sah, daß sie von gelehrten Ignoranten, nicht aber von klassisch Gebildeten beherrscht werde.

Als Albrecht von Brandenburg Erzbischof von Mainz wurde (1513), folgte ihm Eitelwolf als einflußreichster Rat. Hier war besserer Boden. Albrecht, den man den deutschen Leo X. in Wahrheit nennen kann, machte seinen Hof zu einem Mittelpunkt der modernen Bildung. Er sammelte einen humanistischen Hofstaat um sich; Hutten wurde in Dienst genommen, H. Stromer als Leibarzt, W. Capito als Hof-

[1] Beckmann, *Notitia univ. Francof.*, Frankfurt 1706. Vgl. Strauss Hutten, 38. Über Eitelwolf auch Erhard, III, 230 ff.

prediger angestellt; nach ERASMUS streckte er mit inbrünstiger Begierde, aber vergeblich, die Hand aus. Es wurde geplant, die Mainzer Universität zu einer modernen Bildungsanstalt ersten Ranges zu erheben. MOSELLANUS berichtet von einer Reise an J. PFLUG (6. Dez. 1519, *Opp. Hutteni* I, 316): HUTTEN richte zu Mainz auf Kosten des Erzbischofs eine dreisprachige Akademie ein; so habe in wenig Jahren ganz Deutschland sich auf die schönen Wissenschaften zu legen begonnen; FRIEDRICH von Sachsen gebühre dabei das Verdienst des Vorganges. Es scheint aber, daß die Sache nicht viel weiter als bis zum guten Willen gekommen ist. EITELWOLF war schon 1515, zu bitterem Schmerze seines Schützlings HUTTEN, gestorben, und der Kurfürst erhielt andere und schwerere Sorgen, welche seine Bildungsbestrebungen hinderten. In welchem Gerücht übrigens die Mainzer Universität stand, geht aus einem Leipziger Gutachten aus dieser Zeit (STÜBEL, 318) hervor: so *jura* und *poëtica* sollten in Leipzig die Oberhand haben, würde eine Mainzische Universität daraus; es seien aber dort oft kaum 100 *supposita.*

Wie die Zeitbewegungen auf die Universität Trier gewirkt haben, bin ich nicht im Stande nachzuweisen. Dieselbe hat übrigens, soviel aus den spärlichen Mitteilungen bei MARX (Geschichte des Erzstifts, Trier II, 457 ff.) zu entnehmen ist, niemals eine erhebliche Bedeutung gehabt, sie kommt auch in der Gelehrtengeschichte fast nie vor.

Als die Hauptburg des Obskurantismus gilt herkömmlich die Universität Köln.[1] In der That erscheint sie als die konservativste. Die großen Erinnerungen — hier hatten, ehe es im übrigen Deutschland Universitäten und Wissenschaften gab, die großen Doktoren ALBERTUS, THOMAS, SCOTUS gelehrt — die enge Beziehung zu den zahlreichen Stiften und Klöstern, die Abwesenheit einer fürstlichen Gewalt, welche an anderen Orten die Reformation der ehrwürdigen Körperschaften in die Hand nahm, alle diese Dinge wirkten zusammen, die kölnische Universität zur Bewahrerin des Alten zu machen. Dennoch hat auch sie den Forderungen der Zeit sich nicht ganz verschlossen.

Daß auch hier Poeten und Oratoren auftraten, konnte sie natürlich überall nicht verhindern, auch wenn sie gewollt hätte.[2] Im Jahre

[1] v. BIANCO, die alte Universität Köln, Bd. I, 1855. Wertvolle Beiträge zur Geschichte des kölnischen Studiums in dieser Periode bei KRAFFT, Briefe und Dokumente aus der Zeit der Reformation (1876); sowie in C. KRAFFTS Mitteilungen aus der niederrheinischen Reformationsgesch. in der Zeitschr. des Bergischen Geschichtsvereins, VI, 193—340 (1869).

[2] Eine lange Reihe solcher, die um diese Zeit in Köln als Lehrer oder Schüler humanistische Studien trieben, hat C. KRAFFT aus der kölnischen Matrikel

1484 wurde ein Italiener Namens WILHELMUS RAYMUNDUS MITHRITADES eingeschrieben, der sich nach Ausweis der Matrikel der Kenntnis der hebräischen, arabischen, chaldäischen, griechischen und lateinischen Sprache rühmte. 1504—1508 erhielt ANDREAS CANTER von der Stadt eine Besoldung als Poet, doch wohl nicht bloß um der Stadt gelegentlich mit seiner Eloquenz zu dienen, wie ENNEN meint, sondern zugleich um Vorlesungen zu halten. Die bedeutendste Wirksamkeit übte JOH. CAESARIUS aus Jülich (1468—1551). Nachdem er in Deventer des HEGIUS und in Paris des FABER STAPULENSIS Schüler gewesen war, gehörte er seit 1491 der kölnischen Universität an. Zu seinen Schülern gehören von bekannteren Humanisten, außer dem schon erwähnten MOSELLANUS (1512—1514 in Köln), MURMELLIUS, GLAREANUS sowie der Graf HERMANN VON NEUENAR. Sein Unterricht umfaßte griechische und lateinische Grammatik, Rhetorik und Dialektik, welche er nach eigenen, sehr verbreiteten Lehrbüchern vortrug, und Erklärung von griechischen und römischen Autoren, unter denen Homer, Lucian, Virgil, Plinius, Gellius erwähnt werden.[1] Neben ihm wären etwa noch als einheimische und seßhafte Magister, die der humanistischen Richtung angehörten, ARNOLD von Wesel (gest. 1534), JOH. MATTH. PHRISSEMIUS (gest. 1533 als Kanzler des Erzstifts), JACOB SOBIUS (gest. 1528) zu nennen, welche Aufzählung aus KRAFFTS Mitteilungen (S. 216) erweitert werden könnte.

Auch die uns schon hinlänglich bekannten Wanderpoeten zog es nach Köln. Im Jahre 1507 kam BUSCHIUS, er führte sich auch hier durch ein Lobgedicht auf die Stadt und ihre Universität ein (LIESSEM, 51 ff.). Die Aufnahme, die er fand, befriedigte ihn jedoch nicht. Man riet ihm, den juristischen Doktor zu machen (*bacc. jur.* war er schon in Leipzig geworden): so lange er die unfruchtbaren Musen lieben würde, werde er Hunger leiden. Der Rat, welchen man vom Gesichtspunkte des wirtschaftlichen Prosperierens nicht verächtlich nennen kann, fand bei dem Poeten kein Gehör, sondern erregte nur seinen heftigen Zorn über die Gemeinheit der Universitätsprofessoren, welche das Geld mehr liebten, als die Poesie. In einer öffentlichen Rede über dieses Thema führte er ihnen die Niedrigkeit ihrer Gesinnung zu Gemüte. Die

in HASSELS Zeitschr. für preussische Geschichte, Jahrg. 1868, 467—503, zusammengestellt. Eine große Anzahl Drucke von Klassikern durch kölnische Firmen, besonders ZELL und QUENTEL, zählt ENNEN, Gesch. der Stadt Köln, IV, 62, 88 ff. auf. ORTUINUS war dabei als Herausgeber thätig.

[1] Siehe die Leichenrede, welche 1525 auf den MOSELLANUS sein Schüler MUSLERUS hielt, abgedruckt bei KRAFFT, Briefe und Dokumente, 118—127. Daselbst eine Anzahl Briefe des CAESARIUS an seine Schüler.

Magister beleidigte er durch eine Empfehlung seines *Commentarius in artem Donati:* sie könnten daraus noch viel lernen. ORTUINUS GRATIUS hielt ihm nicht ohne Recht vor, dass er mehr Neigung und Geschick habe, sich Feinde als Freunde zu erwerben. Doch scheint ein leidliches Verhältnis zwischen ihm und den „Obskuranten" geblieben zu sein. Im Jahre 1512 schrieb BUSCHIUS zu einer Schrift ARNOLDS VON TUNGERN, des Hauptobskuranten neben HOCHSTRATEN und ORTUINUS, die üblichen Empfehlungsverse;[1] wie denn auch in demselben Jahre ORTUINUS zu dem Lobgedicht auf Maximilian, womit GLAREANUS sich den Poetenlorbeer erwarb, Begleitverse dichtete.

Auch AESTICAMPIANUS kam nach seinem Leipziger Mißgeschick um 1513 nach Köln. Er kündigte Vorlesungen über das vierte Buch von Augustinus' *de doctrina Christiana* an, welches er auch zu diesem Behufe herausgab; es ist dem kölnischen Weihbischof D. CASTER gewidmet, der, mit ERASMUS und AGRIPPA VON NETTESHEIM befreundet, den Humanisten beigezählt wurde. Die Vorlesungen wurden jedoch, wie es heißt, durch die Universität verhindert; sie mochte den AESTICAMPIANUS nicht im Besitz einer Autorisation, über theologische Bücher zu lesen, finden (KRAFFT, Briefe S. 137 ff.). Er kehrte nun nach dem Osten zurück und versuchte sein Glück als Schulmeister; in Kottbus unternahm er eine Schule zu gründen, die *Schola Latina et Christiana* heissen sollte, „damit ich die Mäuler der kläffenden Hunde stopfe", schreibt er an MUTIAN. Die Kottbuser scheinen aber für die Bildung noch nicht reif gewesen zu sein; denn schon 1515 begegnen wir ihm in Freiberg i/S., mit ähnlicher Unternehmung beschäftigt, in seiner Begleitung

[1] Bei ERHARD, III, 73. Die Verse beschimpfen den REUCHLIN als Judenfreund. Ebendort S. 79 ff. findet man auch einen Auszug aus der oben erwähnten Ansprache an die kölnischen Professoren. Daß ARNOLD VON TUNGERN, dessen Namen die Verfasser der Dunkelmännerbriefe infamiert haben, den humanistischen Studien nicht überhaupt feindlich war, geht auch aus seinem Verhältnis zu MURMELLIUS hervor, welcher in den 90er Jahren in der Laurentianerburse sein Schüler war. Derselbe widmete dem von ihm verehrten Lehrer 1510, als er selbst schon zu den bekanntesten Humanisten Niederdeutschlands gehörte, eine Schrift *(Didascalici libri duo)*, worin er die humanistischen Studien empfahl. Dem Schriftchen ist ein Hexastichon *Ortuini Gratii Coloniae poeticam rhetoricenque publice profitentis* zur Einführung mitgegeben. S. REICHLING, Murmellius S. 21, 146, wo auch gezeigt wird, was von des Murmellius Vertreibung aus Köln durch die Barbaren zu halten ist; dieselbe stammt, wie viele ähnliche Geschichten, von HAMELMANN und hat gar keine andere Bedeutung als die einer rhetorischen Floskel; die Erzählung einer *ejectio per barbaros* ist Amplifikation des simpeln Ausdrucks: er verließ den Ort. In seiner Abhandlung über BUSCHIUS Leben (in den *Opera genealog. historica*, 240.) kommt die *ejectio per barbaros* so oft vor, als sein Held den Ort wechselte, und er läßt ihn ungefähr in allen Städten Norddeutschlands den Humanismus predigen.

MOSELLANUS; er lehrte dort die Eloquenz aus *Cicero de oratore* und Augustins erwähntem Buch (KRAFFT, Briefe S. 143 ff.).

Besseres Glück hatte in Köln R. CROCUS, der sich im Sommer 1515 dort aufhielt. In der früher angeführten Leipziger Rede (BÖHME, 193) gedenkt er auch seiner Aufnahme in Köln mit Anerkennung. Es sei ihm gestattet worden *ubivis scholarum, occlusa etiam nisi mercedem porrigentibus janua praelegere;* was offenbar bedeutet, daß die Universität ihm für bezahlte Privatvorlesungen ihre Hörsäle überließ, während die Magister in den öffentlichen Lektorien nur öffentlich und umsonst lesen durften. Ich bemerke dies, weil SCHMIDT (Mosellanus, 9) die Worte so versteht: CROCUS habe nur bei verschlossenen Thüren lehren dürfen. So werden durch das Vorurteil die Augen zugehalten.

Später wurde die Spannung zwischen den Gegensätzen schärfer. BUSCHIUS trat, nach längerem Zögern, in dem REUCHLINschen Handel auf die feindliche Seite. Der *Triumphus Capnionis* und die *Epistolae obs. vir.* erschienen. Man wird es begreiflich finden, wenn die in diesen Pamphleten in einer unerhörten Weise Geschändeten die Sache nicht einfach als historische Darlegung eines unbestreitbaren Thatbestandes hinnahmen, wie es die Geschichtsschreiber des Humanismus zu thun pflegen, sondern vielmehr alle Mittel, die ihnen zu Gebote standen, zur Abwehr und zum Angriff benutzten. Von welcher Art diese Mittel waren, kann man aus des BUSCHIUS Verteidigungsschrift, dem 1518 erschienenen *Vallum humanitatis* ersehen. Der Verfasser bezeichnet am Eingang als nächste Veranlassung zur Abfassung der Schrift, daß er am Weihnachtstag des Jahres 1517 eine Predigt in einer kölnischen Kirche gehört habe, worin der Prediger alsbald zu einer Invektive gegen die Poeten übergegangen sei. Er habe die Humanitätsstudien als verkehrte, eitle, falsche verklagt. Die Poeten und Oratoren strebten mehr nach dem Schein des Wissens, als nach dem Wissen selbst; ihr Ziel sei das Schönreden; darauf allein seien sie bedacht, daß ihnen nicht einmal ein unciceronisches Wort entschlüpfe; viel ängstlicher sorgten sie darum, wie sie jedes Wörtlein auf das Eloquenteste ausdrückten, als wie sie heilig lebten; sie quälten sich darum, ob das Wort *amo* zu aspirieren sei oder nicht, aber aus der Liebe Gottes und des Nächsten und wie darin zu leben sei, machten sie sich nichts, sondern sie seien durchweg Schweine.

Wenn man von dem letzten Ausdruck absieht, der übrigens der Rede der Humanisten viel geläufiger ist als der ihrer Gegner, vielleicht darf man annehmen, daß BUSCHIUS ihn dem Redner aus der Fülle seiner eigenen Eloquenz geliehen hat, so wird man diese Erwiderung auf die Angriffe, welche die Theologen von den Poeten erfahren hatten,

sehr gemäßigt und die Vorwürfe nicht ganz ungegründet finden. Auch das *Vallum humanitatis* ist in sehr gelindem Tone gehalten; ERASMUS hatte den BUSCHIUS, von seinem Plan in Kenntnis gesetzt, dringlichst zur Mäßigung gemahnt. Die Widerlegung jener Angriffe auf die Humanitätsstudien geschieht durchaus in Form der *argumentatio ad hominem:* für die Theologen sei das Studium der Sprachen nicht zu entbehren, wie von ihren eigenen Autoritäten anerkannt werde; das Studium der Eloquenz aber könne den Predigern nur nützlich sein.

Auch zwischen CAESARIUS und den Magistern müssen um diese Zeit Irrungen vorgefallen sein, wie aus einem Briefe des AGRIPPA VON NETTESHEIM an denselben vom Jahre 1520 hervorgeht (bei BÖCKING, II, 335). CAESARIUS verließ später Köln, wir finden ihn 1527 mit drei jungen Grafen STOLBERG, die schon in Köln seine Schüler gewesen waren, in Leipzig. Zu dem Haus STOLBERG blieb er bis zu seinem Tode in Beziehung (KRAFFT, Briefe, 154 ff.).[1]

Über die *gravamina* der Universität gegen die humanistischen Magister unterrichtet uns ein Bedenken, welches dem kölnischen Rat im J. 1525 von der Universität übergeben wurde (abgedruckt bei BIANCO I, Anhang S. 316—326). Dem Rat wird als Versäumnis vorgehalten, „daß man in Schulen und anderen Plätzen zugelassen hat, Auswärtige und Heimische ihre Lektionen zu thun zu den Stunden, die den wirklichen Magistern und Ordinarien gehören, und denselbigen Magistern und Ordinarien ihre Vorlesungen zu behindern, ihre Discipulen abzuziehen und zu sich zu rufen, und die rechte Kunst, Bücher und Lektionen der Magister und Ordinarien zu verachten, und ihre leichtfertigen Dinge den Jungen vorzulegen, mit Widerratung, Verachtung aller Promotion, Ordnung, Ehre und Stand der löblichen Universität, wider

[1] Von AGRIPPA VON NETTESHEIM findet sich in seinen Werken (Edit. Lugd. 1600, II, 360—374) ein Schreiben an den Kölner Rat in Sachen des von der theologischen Fakultät beanstandeten Druckes seiner *Occulta philosophia*, welches sich über die Universitätsverhältnisse in Köln überhaupt sehr ausführlich verbreitet. Leider ist aber aus dem langen Schriftstück fast nichts zu entnehmen, als was wir auch sonst wissen, daß AGRIPPA seine Gegner von Herzen haßte. Er nennt die Theologen und Artisten in unermüdlicher Wiederholung nur mit der *variatio*, welche die Eloquenz zum Gesetz machte, Esel, Schweine, dreckige Säue u. s. f. — Über den Aufenthalt des humanistischen Juristen P. RAVENNAS in Köln (1506—8), dessen in dem Brief gedacht wird, findet man ausführliche Mitteilungen bei MUTHER, Universitätsleben 96—128. Es war ihm in Köln über die Maßen gut gegangen; man drängte sich zu seinen Vorlesungen; er preist in seiner Abschiedsrede Stadt und Universität aufs höchste. Nur mit HOCHSTRATEN war er in eine litterarische Fehde verwickelt worden, in welcher ORTUINUS GRATIUS dem Italiener zur Seite stand. Von einer „Vertreibung", wovon AGRIPPA fabelt, ist nicht die Rede.

Statuten, Gesetz, Recht und Gewohnheit der Universitäten und auch zum großen Schaden der Bürgerschaft und der ehrsamen Gemeinde, behindert ihre Nahrung und Gewinn, die sie aus den Promotionen und Doktoressen pflegen zu haben.“ Man sieht, es sind dieselben Dinge, welche der Magister ANDREAS DELITZSCH in Leipzig in dem Urteil zusammenfaßt: die Poeten seien wie das fünfte Rad am Wagen, sie hemmten die anderen Fakultäten, daß ihre Scholaren nicht gut zur Promotion kämen (Epp. Obs. Vir. I, 17, womit zu vergleichen II, 46).

Die Abneigung gegen die Humanisten hinderte übrigens nicht, daß auch die kölnische Universität dem modernen Geist Einräumungen zu machen sich entschließen mußte. Der Einfluß des humanistischen Kurfürsten HERMANN VON WIED machte sich in dieser Richtung geltend. Im Jahre 1524 wurde HERMANN VON NEUENAR Dompropst und damit Kanzler der Universität (KRAFFT, Mitteilungen S. 218). Im Jahre 1522, in welchem PHRISSEMIUS Dekan der Artistenfakultät war, fand eine Reform der Statuten statt, welche diese Bestrebungen erkennen läßt (bei BIANCO I, Anhang, 288—316). Zwar wird für den philosophischen Unterricht das humanistische Latein ausdrücklich verboten: bei der Erklärung der Bücher und ebenso bei den Disputationen und Prüfungen soll man sich des freien und gewöhnlichen Lateins bedienen, nicht des gesuchten und gedrechselten. Aber allerdings soll auch das neue Latein gelehrt werden: die Sprache, deren Grammatik nach Alexander vorgetragen wird, soll an Cicero (Episteln, Officien, *de amicitia*, *de senectute*), Virgil, Philelphus und Mantuanus geübt, außerdem Rhetorik nach Cicero gelehrt werden (S. 298). Grammatik und Rhetorik bilden auch einen Teil der Bakkalariatsprüfung (304). Dagegen wird verboten, unzüchtige Dichter zu lesen und zu hören, sowie solche Poeten, welche die Gemüther berücken und, ohne Gift zu geben, durch die Gewalt ihrer Zaubersprüche die Menschen töten. Im Jahre 1523 nahm der Rat den Magister JAC. SOBIUS als Orator an (KRAFFT, Mitteilungen, 234). Er zeigt sich überhaupt humanistischen Reformen geneigt. In den folgenden Jahren fanden wiederholt Verhandlungen zwischen der Universität und dem Rat über die Mittel zur Hebung des Studiums statt, wovon mehrere Aktenstücke bei BIANCO und KRAFFT einige Kunde geben. Die Universität, gedrängt von den Scholaren, welche in etwas tumultuarischem Auftreten die Modernisierung des Kursus forderten, schlug in einem Gutachten vom Jahre 1525 (Rektor war ARNOLD VON TUNGERN) unter anderem auch den Gebrauch der neuen Übersetzungen und Grammatiken vor (BIANCO, 408, 464 ff., Anlagen 316 ff., zu vergl. ENNEN, 210 ff., KRAFFT, 234 ff.). Auch wurde ein Versuch gemacht, den ERASMUS für die Universität zu gewinnen.

Wie es scheint, ist es zu tiefer greifenden Maßregeln nicht gekommen; die Reformationsunruhen traten dazwischen. Doch wurde 1528 Arnold von Wesel ein Kanonikat verliehen mit der Verpflichtung der griechischen und hebräischen Lektur (Krafft, Briefe und Dokumente 190), und 1529 ein Humanist vom Rat mit 50 fl. angenommen (Ennen, 673).

Bemerkt sei noch, daß die kölnische Universität auch an der alten Zucht festhielt. Daß die Jugend mehr geneigt sei zum Bösen als zur Tugend, ist eine in den Reformationsschriftstücken wiederholt vorkommende Wendung; es sei daher notwendig, sie mit Ernst im Zaum zu halten. Das letzte Mittel hierzu bleibt die Rute. Das Statut von 1522 setzt auf dreimaliges Fehlen in Übungen drei Pfennig für jedesmal oder die Rute, und die Eingabe an den Rat ruft, wenn die Rute nicht helfen sollte, die weltliche Gewalt zu Hilfe (Bianco, 311, 325).

Die Universität Löwen wurde gleichzeitig von denselben Bewegungen erschüttert. Als Erasmus im Jahre 1516 zu dauerndem Aufenthalt nach den Niederlanden kam, fand er seitens der Universität, auch ihrer Theologen, freundliche Aufnahme; er spricht von ihnen in Briefen an die Baseler Freunde mit Achtung.[1] Im Jahre 1518 wurde eine Stiftung ins Leben gerufen, an welcher Erasmus Anteil hatte: Hieronymus Buslidius, Rat des Königs Karl, Propst zu Aire, hatte testamentarisch sein Vermögen zur Begründung einer humanistischen Unterrichtsanstalt in Löwen bestimmt, an welcher die drei Sprachen öffentlich gelehrt werden sollten. Die im Jahre 1518 eröffnete Anstalt unterhielt drei Lehrer, je einen der drei Sprachen und zwölf Stipendiaten; die Vorlesungen standen aber allen Studierenden offen. Erasmus erwähnt in einem Briefe vom Jahre 1521, daß etwa 300 Zuhörer in dem Auditorium des *Collegium trilingue* sich einzufinden pflegen; er giebt die Zahl aller Studierenden in Löwen auf 3000 an, welche Zahlen ohne Garantie hier wiedergegeben sein mögen.

Im Jahre 1519 kam es zu Reibungen zwischen Erasmus und zwei oder drei Löwener Theologen. Erasmus' freie Äußerungen über Ehelosigkeit des Klerus und ähnliche Dinge gaben den Anlaß, ihn der Gemeinschaft mit Luther zu zeihen, ein Punkt, an welchem Erasmus sehr empfindlich war. Vielleicht war auch das *Collegium trilingue* den Professoren nicht ganz nach dem Sinn: es war augenscheinlich, auch der Absicht nach, eine Art von Konkurrenzinstitut der Universität. Die üblichen Vergleichungen mit Licht und Finsternis haben gewiß auch hier nicht gefehlt. Es wurden ein paar Streitschriften gewechselt.

[1] Steitz, W. Nesen, Archiv für Frankfurts Geschichte, Bd. VI, S. 58 ff. behandelt eingehend die Löwener Verhältnisse in dieser Zeit.

W. Nesen, welchem von Seiten der Universität die Absicht, in Löwen Vorlesungen zu halten, durchkreuzt worden war, sekundierte seinem Gönner Erasmus mit ein paar Schmähschriften gegen die Löwener Theologen, welche vielleicht von allen humanistischen Pasquillen die wütendsten sind; namentlich der bei Steitz mitgeteilte offene Brief an Zwingli möchte in Giftigkeit persönlicher und namentlicher Angriffe seinesgleichen nicht finden. Im Jahre 1520 folgte der große von Erasmus selbst arrangierte Feldzug aller Humanisten und Erasmusverehrer gegen den Löwener Gräcisten E. Lee, welcher gewagt hatte, kritische Anmerkungen zu Erasmus' Anmerkungen zum N. T. zu machen. Die bestellten Schmähschriften, welche den armen Lee wegen seines Majestätsverbrechens „Glied für Glied zerstückten", wie Erasmus sagt, liefen bändeweis ein; „ein Wurm, der in der Finsternis hervorkriecht, ein herrliches Saatfeld zu benagen," heißt Lee in einem Briefe des Zasius, „ein Mistkäfer, der sich einen Adler zum Kampf ausgesucht" bei Buschius. Erasmus, einer der wenigen unter den Humanisten, den der gesunde Menschenverstand und ein Gefühl für das Geziemende in der Behandlung der Gegner nie verließ, suchte die Veröffentlichung der Briefe nun zurückzuhalten, vornehmlich auch darum, schreibt er an J. Jonas in Erfurt, „damit wir ihm nicht eine Partei zusammenbringen, da auch unsere Gegner nichts von ihm wissen wollen" (Steitz, 102). Die Universität war übrigens keineswegs auf Seiten der Gegner. Vom Papst Hadrian wurde dem Hauptfeinde des Erasmus, dem Karmeliter Nic. Egmondanus, das Schreiben gegen Erasmus untersagt. Erasmus fährt fort, von der Löwener Universität als von der zweiten Universität des Abendlandes, nach Paris, zu sprechen.

Ich wende mich nun dazu, die Ausbreitung der humanistischen Bewegung über die süddeutschen Universitäten in kurzer Übersicht nachzuweisen.

Der Mittelpunkt der Beziehungen zwischen Italien und Deutschland war der kaiserliche Hof. Die ersten Berührungen mit dem neuen Lebensprinzip hatten schon am Hofe Karls IV. stattgefunden. Im Jahre 1356 war Petrarcha nach Prag gekommen. Der Kaiser und seine Umgebung hatten ihn aufgenommen, wie es dem „Großgeist der Zeit" zukam. Der Erzbischof Arnest von Prag wurde nicht müde ihm sein Bedauern auszusprechen, daß er „zu Barbaren" habe kommen müssen. Bischof Johann Ocko von Olmüz versicherte ihm, nie werde der Name seines Franziscus ihm aus dem Busen schwinden. Bischof Johann von Leitomischl, Kanzler des Kaisers, der eine glühende Verehrung für den Dichter gefaßt hatte, blieb mit ihm in Briefwechsel; er gab sich unsägliche Mühe schwungvoll und poetisch zu schreiben,

überhob sich aber des Gelingens so wenig, daß er sich Petrarcha gegenüber einen „schäbigen Schulmeister" nennt und mit Scham von der angeborenen Plumpheit und dem Barbarentum seiner Nation (der deutschen, er war Schlesier) spricht. Nicht minder schämt er sich auch des Kanzleramtes, in dem er sich wie eine schwatzende Elster vorkomme: er wünsche nur von den Brosamen, die von dem reichen Tisch des heiligen Sängers fielen, seinen Hunger zu stillen und wolle sich selig preisen, wenn er, mit dem Angesicht auf der Erde, die Fußspuren eines solchen Redners verehren könnte. — Die Briefe, welche der Kanzler an den Dichter schrieb, wurden ein bedeutsames Fortpflanzungsmittel der humanistischen Eloquenz, indem sie zu einem Briefbuch vereinigt wurden, das als „Handbuch der Kanzlei Karls IV." weite Verbreitung fand. Auch Kaiser Sigmund hatte zu italienischen Humanisten Beziehung; den P. Vergerius, welchen er auf dem Konzil zu Konstanz kennen gelernt hatte, nahm er dauernd in seine Dienste. Viel wichtiger wurde Enea Silvio de' Piccolomini, welcher 1442 unter Friedrich III. in die Reichskanzlei zu Wien trat. Freilich den Kaiser gelang es nicht für Poesie und Eloquenz zu erwärmen, und auch Fürsten und Adel, Klerus und Universität verhielten sich, nach Enea's oft kund gegebenem Urteil, schmählich gleichgültig gegen die schönen Wissenschaften. Aber unter den Genossen der Kanzlei fanden bald einige Geschmack an den pikanten Briefen und Traktaten des Italieners, und durch sie wurde Stil und Geschmack des libertinistischen Humanismus weiter getragen.[1]

Es ist hiernach nicht auffallend, daß die Wiener Universität zuerst unter allen deutschen Universitäten tiefgreifende Einwirkungen von der neuen Bewegung erfuhr. Schon in den 50er und 60er Jahren hatten hier Georg von Peurbach (1423—1461) und Joh. Regiomontanus als Magister in Poesie und Mathematik gelesen, beide auch des Griechischen kundig. Aus dem Jahre 1474 wird der Ankauf der Aristotelischen Metaphysik in neuer Übersetzung, mit dem Kommentar des Averroes, und einer ganzen Anzahl klassischer und neuhumanistischer Schriften durch die Fakultät der Artisten erwähnt, *ut vel sic paulum ex faecibus ad nitidos philosophorum fontes rediremus*, fügt der Dekan hinzu (Kink I, 182). Seitdem Maximilian regierte (1490), übte er entscheidenden Einfluß zu Gunsten der humanistischen Bestrebungen aus. Es wurde (1493) eine ständige Lektur für Poesie und Eloquenz errichtet, nachdem schon vorher wiederholt Gastrollen von fahrenden Poeten waren gegeben

[1] Über diese ersten, durch die politische Verbindung mit Italien vermittelten humanistischen Anregungen wird ausführlich gehandelt von Voigt, Wiederbelebung II, 266 ff.

worden. Versuche mit importierten italienischen Humanisten hatten keinen rechten Erfolg. Die Anpflanzung der Poesie geschah durch die beiden gekrönten Poeten J. Cuspinianus (Spießhaimer aus Schweinfurt, 1473—1529) und Conrad Celtes (Pickel aus Wipfeld bei Schweinfurt, 1459—1508); der erstere war seit 1490 in Wien, der andere wurde 1497 aus Ingolstadt berufen. Neben ihnen wären etwa zu nennen Angelus Cospus († 1516), ein Italiener, der vorzugsweise Griechisch lehrte, der Schweizer Joach. Vadianus (1484—1551), als Redner und Dichter berühmt, G. Collimitius aus Bayern (1482—1535), Mathematiker und Astronom.

Im Jahre 1499 kam durch Interzession der Regierung eine Reformation des artistischen Kursus durch Beschluß der Fakultät zustande, welche ein sehr bedeutsames Nachgeben gegen den eindringenden Humanismus zeigt. Es wurden gewisse Kurse in *arte humanitatis* für die Scholaren obligatorisch gemacht (was durch Fakultätsbeschluß von 1494 noch war abgelehnt worden): zum Bakkalariat sollen Virgils *Bucolica* und ein *libellus de arte epistolandi* gehört werden; den Bakkalarien werden sechs Bücher der *Aeneis* zur Pflicht gemacht; außerdem wird für die ordentlichen öffentlichen Lektionen über Grammatik das *Doctrinale* Alexanders abgeschafft und statt ihrer die Grammatik des N. Perottus eingeführt; für Privatkurse behielt Alexander sein Recht. Schon früher war über den philosophischen Unterricht angeordnet, daß er sich mehr an die Texte halte und überflüssige Quästionen und Kommente abschneide; was 1501 nochmals eingeschärft wurde: den schmutzigen, barbarischen, unsinnigen Kram abzuthun (Kink, I, 194 ff.).

Im Jahre 1501 errichtete Maximilian bei der Universität eine eigene humanistische Fakultät, das *collegium poëtarum*, mit vier Lehrern, zwei in Poesie und Beredsamkeit, zwei in den mathematischen Wissenschaften.[1] Kink, und ihm folgend Aschbach, bestreiten, daß das *collegium* eine fünfte Fakultät gebildet habe (I, 200). Mir scheint, seine Stellung ist in allem Wesentlichen der einer Fakultät gleichartig. Der *cursus* ist ein in sich geschlossener und selbständiger, und, was das Wesen einer Fakultät ausmacht, das *collegium* erhält die Berechtigung, einen akademischen Grad zu verleihen, nämlich den Grad eines *poëta laureatus*.[2]

[1] Die Errichtungsurkunde bei Kink II, 305 ff.: *decrevimus collegium poetarum priscorum imperatorum antecessorum nostrorum* (nämlich der alten Cäsaren) *more erigere, abolitamque prisci saeculi eloquentiam restituere.*

[2] . . . *quicunque in prefata nostra Univ. Wienn. in oratoria et poëtica studuerit lauream que concupiverit: is in praenominato poëtarum collegio diligenter examinatus, si idoneus ad id munus suscipiendum habitus et inventus fuerit, per*

Daß dies wirklich als ein akademischer Grad anzusehen ist, geht daraus hervor, daß er das Recht giebt an allen Universitäten des römischen Reichs zu lehren, natürlich die Poesie und Eloquenz. In der Errichtungsurkunde ist dies zwar nicht ausdrücklich gesagt, sondern nur: daß die von dem Vorsteher der Poetenfakultät Gekrönten aller Privilegien teilhaft sind, der die vom Kaiser selbst Gekrönten genießen. Daß aber der aus der Hand des Kaisers empfangene Kranz und Ring die *facultas docendi in poësi et oratoria* erteilte, kann man aus dem Poetendiplom HUTTENS ersehen.[1] Es ist ganz augenscheinlich, daß die Ausdrücke dieses Diploms ebenso wie die Formen der Poetenkreierung den bei den Promotionen in den alten Fakultäten üblichen nachgebildet sind. Die Laureaten nannten sich auch *Doctor philosophiae*, nicht aber *Magister artium* (ASCHBACH, 66): ein Titel, womit sie offenbar sich als akademisch Graduierte, wenn auch nicht in einer der vier alten Fakultäten, zu erkennen geben wollten. Daß der Ausdruck *facultas poëtarum* nicht vorkommt, kann nicht überraschen, es ist ein barbarischer Ausdruck, der bald auch von den übrigen Fakultäten gegen das elegante *collegium* vertauscht wurde.[2]

Wie es scheint war der äußere Erfolg des Poetenkollegs kein großer. In einer Zeit, wo die Universität jährlich mehr als 600 Scholaren intitulierte, fanden sich nur 12 Schüler in demselben ein (im Jahre 1505, ASCHBACH 249, wo die Namen derselben). Nach dem Tode des CELTES (1508) verschwindet es aus der Geschichte, nach ASCHBACH ging es ganz ein. Vermutlich war nicht so sehr die Abneigung gegen das poetische Studium, als der Mangel an Berechtigungen die Ursache, daß so wenige demselben sich ganz zuwendeten. Für ein Kirchenamt, und das war

Honorabilem fidelem nobis dilectum Conradum Celtem, per genitorem nostrum Fridericum III divae memoriae primum inter Germanos laureatum poëtam et modo in universitate nostra W. poëtices et oratoriae lectorem ordinarium ac deinde per successores ejus, qui pro tempore collegio praefuerint, laurea coronari possit (KINK, II, 306).

[1] Abgedruckt in Opp. Hutteni ed. Böcking, I, 143: . . *te autoritate nostra Caesarëa Laurea donavimus aureoque insuper annulo jureque et usu aurei annuli decoravimus, Laureatumque et Poetam et Vatem et Oratorem disertum pronunciavimus; dantes et concedentes tibi et hoc Caesareo nostro statuentes edicto, quod de cetero in quibuscunque studiis et generalibus praecipue tam in arte poëtica quam in oratoria legere docere profiteri et interpretari et insuper omnibus privilegiis immunitatibus etc. frui debeas et possis, quibus ceteri poëtae a nobis Laureati.* Man vergleiche die Dichterkrönung des Aeneas Sylvius und Celtes durch Friedrich III. bei ASCHBACH, Wanderjahre des Celtes S. 93 ff.: die Laureirung ist zugleich Magistrierung.

[2] Die Insignien der Poetenfakultät, Kranz, Ring, Birret, Siegel, Szepter, abgebildet bei GEIGER, Renaissance, 457.

es doch, nach dem die Studierenden ausschauten, war der Lorbeer vielleicht nicht überall eine Empfehlung und sich mit lateinischen Versen durchzubringen, mochte es immerhin einigen gelingen, schien doch eine prekäre Sache. Daß der humanistische Unterricht an der Universität nicht überhaupt aufhörte, beweisen die zahlreichen Drucke klassischer Schriftsteller, welche im zweiten Jahrzehnt in Wien erschienen (Kink I, 214) und nicht minder der Fakultätsbeschluß vom J. 1523, durch welchen eine griechische Lektur errichtet wurde. G. Rithaimer war der erste Inhaber derselben (Aschbach, 346).

Von der Universität Prag ist aus diesem Zeitalter wenig zu berichten; die Kriegsstürme, welche durch die nationale und kirchliche Opposition über Böhmen gebracht worden waren, ließen die Studien nicht gedeihen. Vereinzelte Gönner und Vertreter des Humanismus fanden sich natürlich trotzdem auch hier, vor allen pflegt ein Edelmann, Bohuslaus v. Lobkowitz, Mäcen und Poet in einer Person, genannt zu werden (Tomek, 150).

Größere Bedeutung hatte in dieser Zeit die im Jahre 1364 gegründete Universität Krakau. Im 15. Jahrhundert kann dieselbe als zum deutschen Universitätsgebiet gehörig angesehen werden; sie erhielt aus dem ganzen östlichen Deutschland Zuzug. Als die ersten Träger der humanistischen Bestrebungen erscheinen auch hier die Kirchenfürsten. Der Kardinal und Bischof von Krakau, Sbignew, stand mit Aeneas Sylvius, der damals noch ein armer Kanzlist war, in Briefwechsel und erhielt von ihm die schmeichelhaftesten Zeugnisse über seinen Stil, welche er mit Geschenken erwiederte (Voigt, II, 330 ff.). Auch an der Universität fand der Humanismus früh Eingang. In den 80er Jahren werden eine ganze Reihe von Vorlesungen über die lateinischen Klassiker erwähnt; besonders aber wurden die mathematisch-astronomischen Studien gepflegt. 1489 war C. Celtes in Krakau, lehrend und lernend: Aesticampianus und Corvinus waren hier seine Schüler. Als König Sigismund von Polen im Jahre 1518 mit einer Italienerin (Bona Sforza) sich vermählte, machten nicht weniger als sechs im Osten einheimische Poeten die erforderlichen *carmina* (Bauch, Corvinus, S. 269). Ein Universitätsbeschluß vom Jahre 1538 läßt erkennen, daß schon vorher das klassische Latein Gegenstand des Unterrichts und der Prüfungen war. Es heißt in demselben, daß an Stelle des Donat und der *parva logicalia* des P. Hispanus, der *modus epistolandi* des Fr. Niger und die Schrift des Erasmus *de conscribendis epistolis* auf einige Jahre in den ordentlichen Lektionen und der Bakkalariatsprüfung treten sollen: die Grammatik des Perottus mit dessen *modus epistolandi* und *ars metrica*, ferner die Rhetorik und die Briefe des Cicero, endlich die Dialektik des

CAESARIUS.[1] Daneben blieben übrigens natürlich die Aristotelischen Lektionen.

Den Hof und die Universität Heidelberg war Kurfürst PHILIPP (regierte 1476—1508) bestrebt, zu einem Mittelpunkt der neuen Bildung zu machen. In enger Beziehung zum Hof standen JOH. v. DALBERG, seit 1482 Bischof von Worms, und als solcher Kanzler der Universität. Sein Haus war der Ort, wo sich alles, was an dem neuen Leben Teil hatte, begegnete; er selbst das Haupt der *Sodalitas literaria Rhenana*, welche C. CELTES bei kurzer Anwesenheit im Jahre 1491 gestiftet hatte. Als humanistische Lehrer waren in den 80er und 90er Jahren AGRICOLA und WIMPHELING in Heidelberg thätig. RUD. AGRICOLA (1443—1485) hatte seine humanistischen Studien in Italien gemacht; ERASMUS giebt ihm den Preis, er sei *Graecissimus* und *Latinissimus*, ein vollkommener Dichter und ein vollkommener Redner gewesen. Er lebte und lehrte, ohne zu einem verpflichtenden Amt sich entschließen zu können, in Heidelberg von 1483 bis zu seinem frühen Tode 1485. JACOB WIMPHELING[2] (1450—1528) war in der Schule zu Schlettstadt DRINGENBERGS Schüler gewesen; auf der Universität zu Freiburg trat er in ein enges, das Leben hindurch dauerndes Verhältnis zu J. GEILER von Kaisersberg. Seit 1469 gehörte er der Heidelberger Universität als Studierender und dann auch als Lehrer an, 1483 war er Rektor und hielt, wie es scheint, als solcher eine Rede *ad Gymnasophistas Heidelbergenses*, worin er die Notwendigkeit darlegt, das Studium der Eloquenz auf den Universitäten zu betreiben (WISKOWATOFF, 36): er stellt es als eine Forderung der nationalen Ehre hin, wenn man ihr nicht nachgebe, werde es Deutschlands Fürsten bald an Rednern und Historikern fehlen. Nachdem er von 1484—1498 als Prediger in Speier thätig gewesen war, kehrte er in dem letzteren Jahr infolge einer Aufforderung des Kurfürsten nach Heidelberg zurück, und las hier über den heil. Hieronymus. Er verließ die Universität jedoch schon 1501 wieder; den Rest seines Lebens widmete er litterarischer und geistlicher Thätigkeit in Straßburg, Basel und Schlettstadt. — Im Jahre 1498 hielt J. REUCHLIN sich am Heidelberger Hof auf. Sein Bruder DIONYSIUS wurde in demselben Jahre vom Kurfürsten zum Lektor der griechischen Sprache ernannt, die Universität scheint jedoch dem Vorhaben mit Erfolg Widerstand geleistet zu haben;[3] wie sie denn überhaupt Reformen sich nicht geneigt erwies.

[1] *Statuta nec non liber promotionum philos. ord. in universitate studiorum Jagellonica* 1402—1849, *edidit* J. Muczkowski (1849) S. LVII.

[2] P. v. WISKOWATOFF, J. W. sein Leben u. seine Schriften. 1867.

[3] HAUTZ, Geschichte der Universität Heidelberg, I, 327. HAUTZ' Darstellung, die überhaupt nirgend lehrreich ist, läßt auch diesen Vorgang dunkel.

Erst ein paar Jahrzehnte später wurde die Korporation durch die Wahrnehmung, daß die Studierenden, nach dem Neuen wie immer begierig, das gegen andere zurückgebliebene Heidelberg zu meiden begannen, zu einem andern Verhalten veranlaßt. Die artistische Fakultät, welcher unter anderen Joh. Brentius und Theobald Billicanus damals angehörten, betrieb im Jahre 1521 mit Eifer die Berufung einer humanistischen Celebrität, wie Tübingen soeben an Reuchlin eine solche erworben habe. Auf Erasmus hatte man ein Auge geworfen: er, das Licht der ganzen Welt, werde durch sein göttliches Genie die liberalen Studien an der Universität wieder herstellen.[1] Erasmus wurde nicht gerufen und wäre nicht gekommen; wohl aber kam im folgenden Jahre (1522) eine schon länger geplante Reform der ganzen Universität durch den Kurfürsten zustande. Die Akten sind (nach Hautz, 367) verloren gegangen. Über den Sinn derselben kann aber kein Zweifel sein, es ist die Reform im Sinne des Humanismus, welche gleichzeitig an den übrigen deutschen Universitäten stattfand. Infolge der Reform wurde H. Buschius im Jahre 1523 als Lektor der Eloquenz und Poesie berufen; um 80 fl. sollte er nur *publice*, und zwar täglich zwei Vorlesungen halten; er blieb bis 1526. Auch für die griechische und hebräische Sprache war ein Lehrstuhl bestimmt worden; jenen nahm Simon Grynäus von 1524—1529 ein, dem 1533 Jacob Micyllus folgte (mit 60 fl. Gehalt); diesen Sebastian Münster (1524—1527). Vielleicht stammt ein Bruchstück, welches von Hautz (I, 418) als einem Reformationsentwurf vom Jahre 1545 angehörig mitgeteilt wird, aus der Reformation von 1522. Es wird darin angeordnet, daß die philosophischen Lektionen nicht mehr in den alten barbarischen Übersetzungen, sondern in den neuen der italienischen Humanisten oder in *paraphrasibus Stapulensis* gehalten werden sollen, auch sollen die alten Kommentare, als Scotus, Thomas u. a. nicht mehr gebraucht werden, sondern an ihrer Stelle Themistius, Averroes u. a. Es ist nicht glaublich, daß Heidelberg diesen Teil der Reform allein unter allen deutschen Universitäten auf das Jahr 1545 sollte verschoben haben. Die Bestimmung paßt dagegen durchaus in eine Reform vom Jahre 1522. Bemerkenswert ist übrigens ein Beschluß der Artistenfakultät vom Dezember 1521 über Abschaffung der Vorlesung des Teils der Statuten, welcher die herkömmlichen Vorschriften über die Kompletion des Kursus enthielt: die Fakultät habe eine neue Ordnung hierüber noch nicht machen können, sie wolle jedoch nicht, daß die alte zum Gelächter aller vorgelesen werde (Hautz, I, 422).

[1] Der Brief der Fakultät an die Universität bei Hautz I, 369.

Die neuen Universitäten, welche im dritten Viertel des 15. Jahrhunderts in Südwestdeutschland als zeitlich und örtlich benachbarte begründet wurden, verdanken ihre Entstehung schon dem gesteigerten Bildungsbedürfnis, dessen Symptom und Erfüllung zugleich die humanistische Bewegung und die um die Mitte des Jahrhunderts erfundene Buchdruckerkunst sind. Die erste Anregung zu ihrer Begründung scheint bei mehreren auf ENEA SILVIO (seit 1458 Papst PIUS II.) zurükzuweisen, der, auf dem Konzil zu Basel anwesend, den Samen des Humanismus auch in Südwestdeutschland ausstreute.[1] Die Errichtungsbullen aus dieser Zeit verdanken vielleicht seiner Feder die bezeichnende Eingangsformel: unter den Gütern dieses Lebens sei nicht unter den geringsten zu achten, daß der Mensch durch beharrliches Studium „die Perle der Wissenschaft zu erlangen vermag, welche den Weg zum glückseligen Leben *(bene beateque vivendi viam)* weist, und durch ihren Wert den, der sie besitzt, über den, der sie nicht besitzt, hoch erhebt und ihn Gott ähnlich macht; sie leitet zur Erkenntnis der Geheimnisse der Welt; sie hilft den Ungelehrten und hebt die niedrigst geborenen zu den Höchsten empor.“[2]

Die neuen Universitäten sind in der That alle mehr oder minder an der Ausbreitung der neuen humanistischen Anschauungsweise beteiligt. Die Substanz des Unterrichts bleibt freilich zunächst der herkömmliche Kursus in der Schulphilosophie, aber daneben finden sich überall Lekturen für die neuen Disziplinen der Poesie und Eloquenz.

In Basel hatte neben dem Scholastizismus, der hier in den 70er und 80er Jahren noch erbitterte Kämpfe ausfocht, so daß es zu einer Spaltung der Artisten in zwei völlig getrennte Fakultäten mit eigenen Dekanen und Promotionen kam, der Humanismus beinahe von Anfang an eine Stätte.[3] Im Jahre 1463 wird zum erstenmal eines auf ein Jahr angenommenen Poeten erwähnt; 1464 las P. LUDER als Stipendiat; als ständige Lektur kommt die Poesie zuerst 1474 vor, indem ein Inhaber eines der inkorporierten Kanonikate mit der Lehre der Poesie beauftragt wurde. Eine bedeutende Wirksamkeit übte in dieser Stellung SEBASTIAN BRANT; in den 80er und 90er Jahren waren JAC. LOCHER, H. BEBEL, HIERONYMUS GEBWILER seine Schüler. In den 70er Jahren studierte REUCHLIN in Basel, er lernte hier von einem Griechen, ANDRONIKOS KONTOBLAKAS, Griechisch. Daß dieser, wie VISCHER anzu-

[1] VISCHER, Geschichte der Universität Basel, S. 13 ff. PRANTL, Geschichte der Universität Ingolstadt, I, 10 ff.

[2] Zuerst in der Errichtungsbulle für Greifswald, KOSEGARTEN II, 14. Dann auch in der von Basel, Freiburg, Ingolstadt.

[3] VISCHER, Geschichte der Universität Basel, S. 181 ff.

nehmen scheint (S. 191), hier eine Lektur des Griechischen sollte inne gehabt haben, ist nicht glaublich; der Unterricht war ohne Zweifel eine rein private Angelegenheit. Eine neue Epoche in der Geschichte des Baseler Humanismus beginnt mit ERASMUS' Aufenthalt in der Stadt. Er war seit 1514 erst wiederholt zeitweilig anwesend, der Druck seiner Schriften durch die Frobensche Offizin, besonders des N. T.'s, führte ihn her; dann seit 1521 dauernd. Seitdem war Basel der Vorort des Humanismus in Süddeutschland. Eine ganze Reihe von Schülern und Verehrern des ERASMUS sammelten sich hier: B. RHENANUS, W. NESEN, J. OEKOLAMPADIUS, W. CAPITO, letztere Prediger und Lehrer in der theologischen Fakultät. In die philosophische Fakultät wurde 1514 der laureierte Poet GLAREANUS aufgenommen; er machte sich und den alten Magistern viel Not durch die Versuche seinen Anspruch durchzusetzen, daß er als Laureat den Magistern vorgehe, ein Anspruch, dessen Berechtigung diese nicht einzusehen vermochten. Das Verhältnis wurde besser, seitdem, nach dem Ausbruch der Kirchenrevolution, GLAREANUS es mit dem Bestehenden hielt: er wurde 1524 in das *consilium facultatis* aufgenommen und 1525 Dekan, zugleich der letzte, da das Studium unter den folgenden Stürmen vorerst einging. — Erwähnung verdient noch die Notiz, daß im Jahre 1520 durch Fakultätsbeschluß der Vortrag der scholastischen Logik beschränkt und dafür die Geschichte aufgenommen sei (VISCHER 198); was doch wohl nichts heißt, als daß ein lateinischer Historiker gelesen wurde.

Die Universität zu Freiburg hatte schon seit 1471 einen Lehrstuhl für Poesie und Eloquenz.[1] Um 1500 hatte U. ZASIUS, später als Jurist berühmt, ihn inne; ihm folgte (1503—1506) JACOB LOCHER, mit seinem Poetennamen PHILOMUSUS (1471—1528), ein Schwabe von Geburt.[2] Unter allen rauflustigen Poeten war LOCHER, wie es scheint, der rauflustigste; wohin er sich wendete, entbrannten alsbald giftige Händel, in denen er, wenigstens was Grobheit im Schimpfen anlangt, stets unbesiegt blieb. Mit dem Ingolstädter Theologen ZINGEL begann er um 1503 einen Streit, weil dieser die christlichen Poeten, einen PRUDENTIUS oder BAPTISTA MANTUANUS für geeigneter zum Jugendunterricht, als die in sittlicher Hinsicht bedenklichen heidnischen Poeten, Horaz,

[1] SCHREIBER, Geschichte der Universität Freiburg, I, S. 67 ff.

[2] Über LOCHER handelt ausführlich HEHLE, in Programmabhandlungen des Ehinger Gymnasiums von 1873, 74, 75. Schon 1495—97 hatte er in Freiburg als Begleiter von drei badischen Prinzen sich aufgehalten und gelehrt. Mehrere Schriften für den Schulgebrauch, grammatische, rhetorische und Schulausgaben von Klassikern, besonders von Horaz, stammen schon aus dieser Zeit; ebenso eine Anzahl von Komödien für den Schulgebrauch.

Terenz, Ovid, erklärt hatte. WIMPHELING, welcher derselben Ansicht war und daraus kein Hehl machte, wurde in diesen Krieg mit hineingezogen. Er konnte von Glück sagen, daß er mit Schmähungen davon kam; ärgeres war ihm angedroht.[1] Später, um 1508, lehrte JOH. MAYR von Eck in Freiburg, der nachmalige Gegner LUTHERS war damals noch entschiedener Humanist. Von 1516—1528 war PHIL. ENGENTINUS *lector poetices*, mit dessen nicht ordnungsmäßigen Kleidern und Bart die Universität Not hatte. Ihm folgte GLAREANUS (1529—1563). Auch ERASMUS, der in demselben Jahr mit GLAREANUS von Basel nach Freiburg übersiedelte, ließ sich immatrikulieren, ohne jedoch zu lesen.

Als erster Lehrer der griechischen Sprache wurde auf eine Petition einiger adliger Studierenden des Rechts CONRAD HERESBACH im Jahre 1521 von der Universität, zunächst zur Probe auf ein Vierteljahr (um 15 fl.), angenommen (SCHREIBER II, 193).[2] In seiner Antrittsrede *(de laudibus Graecarum litterarum)* erzählt er, daß er kürzlich einen Mönch in einer Predigt habe sagen hören: „es sei jüngst eine neue Sprache gefunden worden, die griechische werde sie genannt; vor der müsse man sich in acht nehmen; sie sei die Mutter aller Ketzereien; und ein elendes Buch in dieser Sprache zirkuliere, das Neue Testament genannt, es sei voll Gestrüpp und Schlangen. Auch eine andere Sprache komme auf, die hebräische genannt, wer die lerne, werde ein Jude.“

[1] WISKOWATOFF, 145 ff. LOCHER hatte Schläge angeboten, was WIMPHELING zur Klage beim Freiburger Rektor bestimmte (1505). Daß LOCHER nicht Spaß machte, hatte er kurz zuvor einem anderen litterarischen Gegner gegenüber bewiesen. Den Poeten PHILESIUS, einen Schüler WIMPHELINGS, der durch ihn zu Spottversen gereizt war, überfiel er mit einer Bande von Landsleuten auf offener Straße: *substernentes eum caligis abstractis denudatum tenentes magistro Jacobo, qui solus cum virgis ad nates acriter illum allisit* (SCHREIBER I, 70). — Der Höhepunkt seines Kriegs mit der scholastischen Theologie wird durch die im Jahre 1506 gedruckte *Mulae ad Musam Comparatio* bezeichnet. Den Inhalt illustrieren zwei Holzschnitte: der eine zeigt den Poeten, die Harfe in den Händen in einem Blumengarten sitzend, umgeben von den Musen, deren eine ihm einen Kranz aufs Haupt setzt. Auf dem anderen ist ein Maulesel zu sehen, auf dessen Rücken eine Elster *(pica loquax)* sitzt; ein Mann in klerikalem Gewand hält der Eselin hinten eine Futterschwinge unter (HEHLE, II, 21).

[2] Auf einem Mißverständnis beruht die Angabe ZELLS *(de studio Graec. Latinarumque litter. saec. XV & XVI in acad. Frib.* 1830), die auch in JANSSENS Geschichte übergegangen ist, daß auf der Freiberger Universität seit der Gründung Griechisch gelehrt worden sei. Das Mißverständnis ist durch den Namen eines mittelalterlichen Lehrbuches der lateinischen Sprache versursacht, welches bei der Verteilung der Lektionen im Jahre 1461 erwähnt wird: des Gräcismus. Dasselbe hat seinen Namen von einem Kapitel, worin über griechische Namen in der lateinischen Sprache gehandelt wird (HAASE, *de med. aevi stud. philol.* S. 8).

Schreiber (II, 6) scheint die Worte für eine historisch bezeugte Thatsache zu nehmen. Es wird wohl unbedenklich sein, darin eine humanistische Redefigur zu erblicken, welche die Abneigung der Mönche speziell gegen die humanistische Beschäftigung mit dem Text der heil. Schriften ausdrückt. Erasmus erzählt in einem Brief an Mosellanus vom Jahre 1519 eine ganze Menge ähnlicher Anekdoten, denen übrigens immerhin etwas Thatsächliches zu Grunde liegen mag. Daß die Sachen auch auf den Kanzeln verhandelt wurden, ist gar nicht zweifelhaft.

Wie es scheint, hat übrigens in den 20er Jahren auch in Freiburg eine allgemeine Reform des Kursus stattgefunden, die vermutlich auch in veränderten Statuten zum Ausdruck gekommen ist. Bei Schreiber findet sich davon freilich nichts. Wenn man aber die Lektionenverteilung vom Jahre 1511 (Schreiber II, 129) mit dem Verzeichnis der besoldeten Lekturen nach dem Universitätsbericht von 1549 (Schreiber II, 51) vergleicht, so kann man darüber nicht in Zweifel sein: dort noch die scholastischen Kurse in beiden Wegen, hier neben zwei Lekturen für Hebräisch und Griechisch, und zwei für Poesie und Rhetorik, nur zwei für Dialektik und zwei für Mathematik und Physik. Vielleicht hat die Umwandlung um 1525 stattgefunden, in welchem Jahre die gleich zu erwähnende humanistische Reformierung des Tübinger Studiums zustande kam. Freiburg stand mit Tübingen zu jener Zeit unter derselben, nämlich der österreichischen Regierung. Erzherzog Ferdinand war 1524 in Freiburg und es werden Verhandlungen mit der Universität erwähnt (Schreiber, II, 46).

Der offene Brief, mit welchem Graf Eberhard von Württemberg zum Besuch der von ihm gegründeten Universität Tübingen einlud (3. Juli 1477), zeigt deutlich humanistische Tendenzen: nichts besseres, zur Glückseligkeit notwendigeres, Gott gefälligeres könne gedacht werden, als das Studium der Wissenschaften und Künste. Darum habe er lieber hierfür durch Errichtung einer Schule sorgen, als Kirchen bauen und Benefizien stiften wollen: „denn die Ausstattung der Kirche ist in unserer Zeit hinlänglich gewachsen und es ist ausgemacht, daß der einzige Gott wohlgefällige Tempel das menschliche Herz ist, und daß die andern Kirchen Gott nur dann gefallen, wenn man ein reines und keusches Gemüt hineinbringt, welches auf keine Weise besser und auf keinem Wege kürzer als durch wissenschaftliche Bildung erworben werden kann.“[1] Die in dem letzten Satz ausgesprochene Ansicht, daß Bildung der Weg zur Tugend sei, ist die Summe der humanistischen Lebensweisheit. Sie bildet ebenfalls das Thema der Rede, mit welcher

[1] Urkunden zur Geschichte der Universität Tübingen, S. 28 f.

wenige Jahre zuvor der Rat des bayerischen Herzogs Wilhelm, Martin Mair, das Ingolstädter Studium eröffnet hatte: ein Weg ist übrig zu besseren Zeiten zu gelangen, nämlich den Geist besser zu bilden, was ohne Tugend oder Wissenschaft *(sine virtute seu litteris)* nicht geschehen könne (Prantl II, 10).

Eine Lektur für Eloquenz und Poesie kennt zwar der obige Brief noch nicht, er nennt nur vier besoldete Artisten, welche die Philosophie umsonst lehren. Aber schon die Ordnung der Lekturen vom Jahre 1481 verordnet außer Pfründen für jene vier Kollegiaten auch einem, der in Oratorien lieset, ein Stipendium; welche Bestimmung die Ordnung von 1491 wiederholt: einem, der „in *Oratoria moralibus* oder *poetrij*" liest 20 fl. (Urkunden, S. 71, 85). — Seit 1497 hatte H. Bebel (1472 bis 1516) die Lektur inne, ein Typus des jungen Humanismus: emanzipiert, leichtfertig, zuversichtlich, ruhmredig, streitlustig und unermüdlich in der Verfolgung der gotischen und vandalischen Barbarei. Er giebt sich selbst das Zeugnis: er habe die Tübinger Jugend viel lateinischer gemacht und die schauderhafte und schmutzige Barbarei abgeputzt.[1] Seine Schulbücher sind viel benutzt worden. Von dem *modus conficiendarum epistolarum* zählt Panzer neun Ausgaben zwischen 1503 und 1513, von der *ars versificandi et carminum condendorum* zehn Ausgaben zwischen 1506 und 1520 (Böcking II, 306). — Nach dem Tode Bebels übernahm Melanchthon die Lektur, blieb jedoch nur noch kurze Zeit. Sein Lehrer und Freund Franz Stadianus war 1518/19 Rektor der Universität.

Im Jahre 1521 fand auch die griechische und hebräische Sprache offizielle Vertretung: Reuchlin, durch die Pest aus Ingolstadt vertrieben, wurde in Tübingen angenommen, einen Tag um den andern Griechisch und Hebräisch zu lesen. Er las den Winter 1521/22. Nach seinem eigenen brieflichen Zeugnis fand er auch hier überaus bereitwillige Aufnahme. Er schreibt an Hummelberger (20. Febr. 1522):[2] er möge

[1] Bender in Schmids Encyklopädie Art. Bebel I, 455—462. Wie dies Geschäft des Abputzens der Barbarei von der eleganten Jugend, die Bebel gebildet hatte, betrieben wurde, darüber findet man interessantes Detail in einem Artikel von Steiff: Eine Episode aus der Tübinger Humanistenzeit in Ramslers Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs 1882, S. 351 bis 366. Die Beispiele in des Brassicanus lateinischer Schulgrammatik (er war Schulmeister in Tübingen, seine *Institutiones grammaticae* wurden von 1508 bis 1519 15mal gedruckt) enthalten Beschimpfungen der Sophisten, im besonderen eines Tübinger Theologen Lemp. Auf Einschreiten des Herzogs machte Brassicanus die Sache wieder gut durch eine Lobrede auf die Tübinger Universität, welche nunmehr der Grammatik vorgedruckt wurde.

[2] Horawitz, in den Sitzungsberichten der Wiener Akademie, hist.-phil. Cl. 1877, Bd. 86, S. 187.

Bayerische Staatsbibliothek München

nach Tübingen und in sein Auditorium kommen; er werde unter Doktoren und Professoren der Theologie und der Jurisprudenz sitzen. Die Universität habe Geld aufgenommen und dafür 100 Bibeln für seine Zuhörer kommen lassen. Von Xenophon seien 150 Exemplare vorhanden und zu billigen Preisen käuflich. Im Winter habe er die Grammatik gelesen, im März werde er anfangen die auserlesensten Oratoren der beiden Sprachen, Xenophon *(Hiero s. tyrannicus)* und Salomon zu lesen, als welche beide zu demselben Ziel schießen: der eine zeige, daß außer Gott alles eitel, der andere, daß am allereitelsten die Begierde zu regieren. Auch in den beiden Artistenbursen sei ein elementarer Unterricht in beiden Sprachen eingeführt. Die Universität verbreitete 1522 eine Bekanntmachung in lateinischer und deutscher Sprache, worin sie außer anderen Vorteilen besonders hervorhob, daß der hochberühmte und vielen Nationen bekannte Dr. Reuchlin umsonst die beiden Sprachen lehre (Urkunden, S. 130 ff.). Nach Reuchlins baldigem Tode folgte ihm K. Kurrer, ein Schüler Melanchthons (Urk. 166).

Die österreichische Regierung, unter welcher das Land seit der Vertreibung des Herzogs Ulrich (1519) stand, ließ sich überhaupt die Wiederherstellung und Reformation der unter der letzten Verwaltung heruntergekommenen Universität angelegen sein. Diese Bestrebungen kamen in der interessanten Lektionsordnung König Ferdinands vom Jahre 1525 zum Abschluß (Urk. 141—152). Es ist die humanistische Reform des Tübinger Studiums. Unter den Mitgliedern der Kommission, welche sie ausarbeitete, waren der kaiserliche Rat Jacob Spiegel, ein Neffe Wimphelings, Schüler des Zasius, und der Arzt des Kaisers Maximilian, Paulus Ricius, ein humanistisch gebildeter, getaufter Jude (Böcking II, 476, 456). Im Eingang der Ordnung wird der Verfall der Universitäten auf die herrschende schlechte Methode des Unterrichts zurückgeführt: statt der sicheren und durchsichtigen Lehre der Wahrheit seien zerbrechliche Spitzfindigkeiten, statt der göttlichen Offenbarung verworrene Meinungen der Philosophen gelehrt worden. Daraus sei jene Umsturzfreiheit gekommen, welche jetzt Glauben und Religion erschüttere. Um nunmehr die Ursachen der Erschütterungen, denen dieses unglückliche Zeitalter ausgesetzt sei, zu entfernen, sei eine Reform der Universitäten (*literaria gymnasia*) in den einzelnen Provinzen in Aussicht genommen, denn es sei ohne Widerrede, daß jene Erschütterungen durch die verunreinigte Unterrichtsweise entstanden seien. Mit Tübingen werde der Anfang gemacht. Der Inhalt der Ordnung ist nun, soweit er hier in Betracht kommt, wesentlich folgender: die vier Theologen sollen in fünfjährigem Kursus vor allem die Schriften des A. und N. T. absolvieren, daneben den Petrus

Lombardus erklären, jeder ein Buch, jedoch kurz und bündig, „denn durch den Glauben werden wir Gottes Kinder, und nicht durch leere und frivole Quästionen, welche von dem fleischlichen Hochmut kommen und ins ewige Verderben führen.“ Die Artisten (hier *professores philosophiae* genannt) sollen nur solche Schüler zu den philosophischen Kursen zulassen, welche ihren sprachlichen Kursus gemacht haben (*qui sint grammatici*). Das Sektenwesen, als ob es mehr als einen Weg zur Wahrheit gebe, soll ganz abgethan werden. Den philosophischen Vorlesungen soll der Aristotelische Text der Logik, Physik und Ethik in der paraphrastischen Übersetzung des Faber Stapulensis zu Grunde gelegt werden, die barbarische alte Übersetzung mache den Zuhörern Ekel. Zur Erklärung mag man die alten arabischen, griechischen und lateinischen Ausleger beiziehen, die von dem unnötigen sophistischen Kram frei sind. Auf alle Weise aber soll man Acht haben, daß die Zuhörer mehr bei dem Text, als bei den Spitzfindigkeiten der Glossen und Quästiönchen verweilen, damit sie nicht ohne Witz, ohne Gelehrsamkeit und ohne Eloquenz nach Hause zurückkehren. — Über den Unterricht in den Sprachen hat die Ordnung keine nähere Bestimmung. Die vorhin erwähnte Bekanntmachung vom Jahre 1522 spricht von zwei Lehrern in Poesie und Oratorie. Eine Übersicht über die im Jahre 1534 vorhandenen Lehrer (Urkundenbuch S. 167) nennt einen Hebraisten, einen Gräcisten, einen Poeten, einen Orator, einen Dialektiker, einen Physiker (Jac. Scheck), einen Mathematiker und Astronomen.

Auch auf der bayerischen Universität zu Ingolstadt hatte der Humanismus Eingang gefunden.[1] C. Celtes wurde 1492 mit einem herzoglichen Stipendium (50 fl.) als Lektor der Poesie und Eloquenz berufen. Er trat die Stellung mit einer sehr eleganten Rede an, worin er die Deutschen auffordert, die alte Barbarei endlich auszuziehen und sich der Bildung zu befleißigen, statt wie bisher nur für Krieg und Fehden, für Pferde und Hunde und etwa noch für barbarische Philosophie Sinn zu haben. Er sucht auf die nationale Ambition zu wirken: da wir das Kaisertum den Italienern abgenommen hätten, müßten wir nun auch in der Bildung den ersten Rang uns erwerben, wie die Römer, nachdem sie Griechenland erobert. Bildung aber sei Eloquenz, wenigstens komme sie darin allein zur Erscheinung. Darum seien vor allen anderen Studien die Poeten und Oratoren fleißig zu lesen. „Jene eleganten Wendungen und Sentenzen, welche wie die Sterne in der Rede glänzen, das sind die Dinge, wodurch der Poet und

[1] Prantl, Geschichte der Universität Ingolstadt, 2 Bde. (1872).

der Redner wirken. Die müßt ihr von ihnen borgen und wie es die Gelegenheit fordert, eurer Rede einfügen."[1]

Die Lehrthätigkeit des Celtes blieb unbedeutend. Er fand sein Amt unter seiner Würde, er spricht mit tiefster Verachtung von den barbarischen, rübenfressenden Bayern. Er ging und kam, wann es ihm gut dünkte, worüber sich die Kollegen schwer ärgerten; sie mochten nach der Antrittsrede, worin er sie nicht anders als *viri generosi* und die Studenten als *adolescentes nobiles* angeredet hatte, von dem Mann sich eine andere Vorstellung gemacht haben. Als er im Jahre 1497 abzog, wird die Universität ihm nicht nachgeweint haben. Sein Nachfolger war der von Freiburg her bekannte Locher oder vielmehr Philomusus, *primarius humanitatis et rhetorices ecclesiastes academiae Ingolstadiensis*, wie er sich nennt. Nachdem er in Ingolstadt sich allzu unleidlich gemacht hatte, kehrte er 1503 nach Freiburg zurück. Doch konnten die Bayern seiner nicht entraten, er wurde 1506 vom Herzog wieder berufen und blieb nun bis zu seinem Tode (1528), allmählich wie es scheint ein stiller Mann werdend.

Einen bedeutenden Einfluß im Sinne der Modernisierung der Universität übte der auf Peutingers Empfehlung von Freiburg berufene Joh. Eck, Jahrzehnte hindurch der einflußreichste Mann in Ingolstadt. Die Reform des artistischen Kursus im Jahre 1519 ist wesentlich sein Werk.[2] Der ganze Unterricht wurde schulmäßiger eingerichtet, die öffentlichen Lektionen durch Privatkurse ersetzt. Ein sprachlich-rhetorischer Kursus wurde den jüngeren vorgeschrieben, an Stelle des Doktrinale, das gänzlich verworfen wird, die Grammatik von Aventinus eingeführt, mit Übungen an Terenz, Cicero oder Briefen des Philelphus. Auf die Einübung der Grammatik wird großes Gewicht gelegt, denn sie ist „der Quell und Grund aller Wissenschaften", sie bildet auch einen Bestandteil des Bakkalariatsexamens. Die philosophischen Kurse werden vereinfacht, von Eck verfaßte Lehrbücher der verschiedenen Disziplinen für die Prüfungen benutzt, doch ohne Beschränkung der Lehr-

[1] *Panegyris ad duces Bavariae,* 1492, enthält außer der Rede noch ein Lobgedicht auf die bayerischen Herzöge.

[2] Prantl, I, 200; die neuen Statuten II, 160 ff. Eine Biographie Eck's von Wiedemann. Eck war als Knabe von seinem Oheim, Pfarrer in Rottenburg, in die klassische Lektüre eingeführt worden; als er 1498 als vierzehnjähriger Knabe auf die Heidelberger Universität kam, hatte er den ganzen Terenz, sechs Bücher der Aeneis und anderes gelesen. Seine Freiburger Reden sind voll humanistischer Begeisterung. Einer seiner dortigen Schüler war Urbanus Rhegius, der spätere Reformator von Braunschweig-Lüneburg. Derselbe folgte ihm von Freiburg nach Ingolstadt, wo er 1512 eine Lektur für Poesie erhielt. Uhlhorn, Urb. Regius, 345.

freiheit; jedenfalls sollen die alten Übersetzungen weggeworfen und neue, z. B. von ARGYROPULOS, AVENTINUS, benutzt werden.

Auch das Griechische trat in den Kreis der Lehrgegenstände. Nachdem ein Anschlag auf ERASMUS im Jahre 1514 fehlgeschlagen war, gelang es im Frühjahr 1520 das andere große Licht, REUCHLIN, zu gewinnen. Durch den Krieg aus Stuttgart verscheucht, war er nach Ingolstadt gekommen, wo er im Hause ECKS wohnte; er wurde vom Herzog angenommen, für eine ungewöhnlich hohe Besoldung (200 fl.) täglich eine Stunde Hebräisch und eine Stunde Griechisch zu lesen. Der Humanist J. GUSSUBELIUS stellte ihn der Universität mit einer Rede vor als einen Mann, der als ein in sterblicher Hülle auftretender Gott zu ihnen gesendet sei, um sie aus Trägheit zu Fleiß, aus Barbarei zu Sittenreinheit, aus Finsternis zum Licht, aus Unwissenheit zu wissenschaftlicher Erkenntnis zu führen. Sophistische Verstocktheit und Verkehrtheit habe bisher verhindert, auf die rechten Wege zu gelangen, aber nun sei das goldene Zeitalter nahe (GEIGER, Reuchlin S. 468). In der That scheint der Drang nach dem Licht groß gewesen zu sein; REUCHLIN selbst berichtet in Briefen von 300—400 Zuhörern, denen er morgens Hebräisch, abends Griechisch vortrage. Ob die Angabe auf Zählung beruht, darf bezweifelt werden; noch mehr, ob, wenn wirklich die ganze Ingolstädter Studentenschaft in das Kolleg kam, sie davon einen anderen Vorteil hatte als den, einen der berühmtesten deutschen Gelehrten von Angesicht gesehen zu haben; den Aristophanes erklären zu hören, war sicherlich niemand vorbereitet; es war der erste griechische Unterricht, der im bayerischen Lande überhaupt stattfand.[1] Übrigens ging REUCHLIN schon im folgenden Frühjahr nach Tübingen. Der griechische Unterricht wurde einem Einheimischen (JOH. AGRICOLA) übertragen. Er erscheint als ein Bestandteil des Unterrichts auch in der neuen Lektionsordnung, welche 1526 der Univer-

[1] In einem Brief vom 12. April 1520 sind es *prope quadringenti, et in dies augetur numerus;* er bittet in dem Brief einen Freund, den Druck von ein paar kleinen Schriften Xenophons (Apologie, Agesilaus, Hiero) in Hagenau zu überwachen. Ein Brief an PIRKHEIMER spricht von über 300 Zuhörern. REUCHLINS Briefwechsel, herausgegeben von GEIGER, S. 323 ff. Die Gesamtzahl der Studentenschaft Ingolstadts betrug schwerlich viel mehr als 300; PRANTL, I, 164. Kurz vor seiner Anstellung klagt REUCHLIN in einem Brief an HUMMELBERGER: Ingolstadt sei eine Wüste, wo kein Mensch Griechisch oder Hebräisch lesen könne; und bald darauf (14. März): es gäbe dort kein griechisches oder hebräisches Buch, er werde daher genötigt das tägliche Pensum für seine Vorlesung auf Blätter zu schreiben, bis Exemplare kämen. Siehe HORAWITZ, Reuchlins Briefwechsel mit M. Hummelberger, Sitzungsberichte der Wiener Akademie, hist.-phil. Klasse. Bd. 86, S. 179 ff.

sität zur Nachachtung von München übersendet wurde, freilich nur die ersten Elemente: im Pädagogium, als welches der untere artistische Kursus nunmehr konstituiert wurde, werden die griechischen Buchstaben gelernt. Im übrigen blieb der Kursus von 1519 so gut wie unverändert. —

Ich habe an den Anfang dieses Kapitels die Figur des P. Luder gestellt, welche den Humanismus im Stande seiner Erniedrigung zeigt. Zum Beschluß gebe ich als Seitenstück dazu ein paar Stellen aus Briefen an Erasmus, welche dessen Stellung auf dem Höhepunkt seines Ruhms, zugleich dem Punkt der höchsten Erhöhung des Humanismus, charakterisieren. Es giebt zu der Stellung des Erasmus nur ein Analogon, das ist die Stellung Voltaire's im 18. Jahrhundert. Was dieser im Zeitalter Friedrichs des Großen, das war Erasmus im Zeitalter Leo's X: der anerkannt höchste Gesetzgeber und Richter in Sachen der Bildungsbestrebungen des ganzen civilisierten Europa's. Um seine universellen Beziehungen anzudeuten, schicke ich folgende Angaben über sein Leben voraus. Von Geburt ein Niederländer, hatte er in seinen Knabenjahren in der Schule zu Deventer die ersten schwachen Einflüsse der neuen Bildung erfahren. Er war dann wider Willen Mönch geworden und hatte in verschiedenen Klöstern der Niederlande, zuletzt in einem Pariser Kolleg mönchisches Leben und mönchische Wissenschaft in der Nähe kennen gelernt. In Oxford hatte er Griechisch gelernt. In den beiden ersten Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts finden wir ihn studierend, lehrend, schriftstellernd bald in England, bald in Frankreich, bald in Italien, bald in den Niederlanden. Durch eine Reihe von bedeutenden Werken hatte er sich einen wohlverdienten Ruf begründet. 1500 waren die *Adagia* zum erstenmal erschienen; 1509 das *Encomion Moriae* und das *Enchiridion militis Christiani*, worin, was Erasmus als pfäffische Verbildung und Verkommenheit und auf der anderen Seite als echt christliche Tugend und Weisheit ansah, einander gegenübergestellt waren. Die wichtige Schulschrift *De duplici copia* war 1512 veröffentlicht, ihr folgten 1518 die *Colloquia*. Im Jahre 1516 kam endlich das griechische N. T. heraus mit lateinischer Übersetzung und Anmerkungen; es war ein litterarisches Ereignis allersten Ranges.

In diesem Jahr berief der junge König Karl den berühmten Landsmann an den Hof zu Brüssel. Es wurde ihm ein fürstliches Jahrgeld von 400 fl. ausgesetzt, ohne eine andere Verpflichtung als die, den Namen eines königlichen Rates zu tragen. Es begannen damit die kurzen Jahre des höchsten Glanzes, welche dem Erasmus vom Schicksal beschieden waren. Die Fürsten bewarben sich um die Ehre

ihn zu bewirten, die vorzüglichsten Gelehrten des Zeitalters sahen in ihm den vollendeten Repräsentanten der höchsten Bildung, die jüngeren ehrten ihn wie einen Gott, ein Brief, eine Erwähnung von ihm war das höchste Ziel ihres Ehrgeizes. Alle Universitäten, Ingolstadt, Leipzig, Köln, Heidelberg, Wien, umwarben ihn, ohne Hoffnung, aber vielleicht wäre es doch nicht unmöglich. Alle Welt sah in ihm den Mann, der die große Reformation aller Dinge, vor welcher zu stehen man allgemein empfand, durchzuführen berufen sei. Als zweiten Herkules, der die Welt von den Ungeheuern, welche seit 800 Jahren überall aufgekommen seien, befreien werde, begrüßte ihn bald nach seiner Ankunft J. Caesarius von Köln (3. Dec. 1516, *Opp. Erasmi* III, 1578). Als den zweiten Paulus, der zur Auferweckung des alten Christentums (*in resurrectionem veteris Christianismi*) berufen sei, redete ihn H. Emser in einem Briefe vom Jahr 1517 (*Opp.* III, 1592) an, worin er die Bitte wiederholte, daß Erasmus den größten Wunsch des Herzogs und des Adels erfüllen und nach Leipzig kommen möge.

Am Anfang des Jahres 1519 wendete sich R. Mosellanus an Erasmus mit der Bitte, ihm doch einen einzigen Brief zu schreiben. Es werde nämlich von nichtswürdigen Gegnern seine Stellung als Lehrer der griechischen Sprache damit angefochten, daß er ja noch nicht einmal einen Brief vom Erasmus aufzuweisen habe: was sei von einem solchen Menschen in der griechischen Sprache zu erwarten? Darum bitte einen Brief! „Gewähre ihn meiner Liebe zu Dir; gewähre ihn der bejammernswürdigen Dummheit derer, die allen Guten übelwollen. Du wirst nicht gegen mich allein nicht Du selbst sein, der Du sonst nach dem Beispiel Deines Paulus allen alles bist“ (*Opp.* III, 404). Erasmus erhörte die Bitte und schrieb ihm jenen, früher erwähnten langen Brief mit Anekdoten von den Mönchen, welche die griechische Sprache verabscheuten.

Kurz vorher hatte Albrecht von Mainz einen eigenhändigen Brief an Erasmus geschrieben. Er habe kürzlich in einem Buche des Erasmus gelesen; da sei eine unermeßliche Sehnsucht über ihn gekommen, den Mann zu sehen, dessen göttliches Genie, dessen allseitige Gelehrsamkeit, dessen die Fassungsgabe des Jahrhunderts fast übersteigende Beredsamkeit ihn mit Bewunderung erfüllt habe. Nichts halte er seiner fürstlichen Stellung für mehr angemessen, als dem Fürsten unter den Männern der Wissenschaft nicht bloß Deutschlands, sondern ganz Europas ein Freund und Gönner zu sein. Wenn er, ohne den Erasmus gesehen zu haben, das Leben verlassen müsse, dann werde zu seinem Glück so viel fehlen, als er sonst sich glücklich geschätzt habe, zu der Zeit geboren zu sein, „wo Du, großer Mann, Deutschland von

dem Vorwurf der scheußlichen Barbarei befreit hast, wo Du die göttliche Theologie, welche seit einigen Jahrhunderten ihre alte und echte Gestalt in eine neue und unreine verwandelt hatte, in der alten und glänzenden Reinheit wieder herstellst.“ Er weist dann namentlich auf die Ausgabe des N. T. hin und schließt: „Glückselig wird mir der Tag sein, wo diese Augen Deine Gestalt umfangen, diese Ohren Deiner allersüßesten Stimme horchen, wo wir ganz an Deinem Munde hangen werden“ (13. Sept. 1518, *Opp.* III, 350).

Das sind ein paar Zeugnisse; sie könnten ins Unendliche vermehrt werden. Erasmus stand in brieflicher Verbindung mit allem, was in dem damaligen Europa durch Stellung oder persönliche Bedeutung hervorragte. Er empfing Briefe von den Päpsten Leo und Adrian, von Kaiser Karl und König Ferdinand, von Heinrich VIII. von England und Sigismund von Polen, von den Herzögen Friedrich und Georg von Sachsen, von Kardinälen, Erzbischöfen, Bischöfen ohne Zahl, aus Italien und Spanien, aus Frankreich und England, aus den Niederlanden und Deutschland, aus Böhmen und Polen. Er stand im Verkehr mit allen bedeutenden Gelehrten seiner Zeit, mit Bembus und Sadoletus, mit Budaeus und Vives, mit Morus und Coletus. Unter den Deutschen dürfte kaum ein namhafter Mann unter denen, die der neuen Bildung zugethan, es versäumt haben, ihm brieflich oder persönlich sich vorzustellen. Selbst Luther konnte nicht umhin, ihm seine Huldigung zu bringen.

Erasmus war der Mann, den Glanz solcher Stellung zu genießen. Seine Briefe aus dieser Zeit sind voll Freude und Genugthuung; er mahnt überall zur Mäßigung und zum Frieden; der Kampf sei zu Ende, der glorreiche Sieg des Humanismus entschieden.

Drittes Kapitel.

Das Eindringen des Humanismus in die Partikularschulen.

Der ausführlichen Darstellung der Eroberung der Universitäten durch den Humanismus lasse ich eine kurze Übersicht des gleichen Vorgangs in den niederen Schulen folgen. Derselbe ist weniger reich an aufregenden Zwischenfällen, die Einführung neuer Schulmeister und Lehrkurse begegnete hier nicht dem Widerstand fest organisierter

Korporationen. Die humanistisch gesinnten geistlichen und weltlichen Fürsten, die patrizischen Geschlechter, welche in den Städten das Regiment in Händen hatten, führten geräuschlos ihre Klienten in die Schulämter ein, deren Patrone sie waren. Aus dieser Ursache ist an manchen Schulen die humanistische Reform früher durchgedrungen als an den Universitäten.

Ich will im folgenden einige Nachrichten zusammenstellen, welche erkennen lassen, in welchem Umfang die humanistische Reformbewegung bereits auch die niederen Schulen ergriffen hatte. Es ist dabei auf Vollständigkeit nicht abgesehen; namentlich aus dem ursprünglichen Quellenmaterial, den Ratsakten und Schulbüchern, dürften dieselben um eine Menge von Namen vermehrt werden können.

Ich beginne die Übersicht mit den süddeutschen Reichsstädten. Dieselben waren in diesem Zeitalter, mit den Universitätsstädten und den Bischofssitzen, die Hauptherde des geistigen Lebens, wie schon aus der Thatsache hervorgeht, daß der Buchdruck und Buchhandel in ihnen seinen Sitz hatte. Die Drucke der klassischen Schriften stammen fast durchaus aus den Offizinen zu Basel, Hagenau, Straßburg, Frankfurt, Mainz, Köln, Nürnberg, Augsburg, wozu etwas später Leipzig und Wittenberg kommen (Bursian, 254).

Unter allen deutschen Städten nahm Nürnberg, was Bildungsbestrebungen anlangt, wohl die erste Stelle ein. Hier hatte Regiomontanus für seine mathematisch-astronomischen Studien Teilnahme und Förderung gefunden. Unter den patrizischen Geschlechtern waren mehrere, welche die poetisch-oratorischen Studien förderten und selbst trieben, vor allen die Pirckheimer, Vater und Sohn; der letztere, Wilibald (1470—1530), welcher in Italien seine humanistische und juristische Ausbildung empfangen hatte, war einer der ersten Gräcisten Deutschlands. Die Entwicklung des Schulwesens in dieser Stadt hat daher eine besondere Bedeutung. Eine Reihe von instruktiven Arbeiten Heerwagens (in Programmen der Nürnberger Studienanstalt aus den Jahren 1860—68) gewährt einen Einblick in alle Verhältnisse.

Im Jahre 1485, in welchem der Rat zu einer Reformation des Schulwesens einen Anlauf nahm, bestanden in Nürnberg vier Schulen, die beiden Pfarrschulen zu St. Sebald und St. Lorenz, die Schule beim neuen Spital und die Schule im Schottenkloster zu St. Aegidien. Ein paar Aktenstücke aus dem genannten Jahr weisen folgenden Bestand dieser Schulen auf. St. Sebald hatte außer dem Schulmeister einen Kantor und drei Bakkalarien, St. Lorenz dazu noch einen Locatus, die Spitalschule nur einen Bakkalarius und einen Locatus, St. Aegidien einen

Locatus; in Summa also vier Schulmeister mit zwölf Gehülfen.[1] An Schülern waren in den beiden Pfarrschulen etwa je 70, in den beiden andern 60 und 45 Bürgerkinder oder Zahlende, als welche für die Aufstellung allein in Betracht kamen. Dazu kamen Fremde oder *pauperes*, die sich des Almosens ernährten, in wechselnder Zahl; im Jahre 1522 beschränkte der Rat ihre Zahl an jeder seiner beiden Schulen auf 40, am Spital auf 30. Die Schulmeister wurden vom Rat, im Einverständnis mit dem Pfarrer, angenommen, die Gehülfen vom Schulmeister. Das Einkommen des Schulmeisters bestand, außer in freier Wohnung und Unterhalt beim Pfarrherrn, im Schulgeld. Dasselbe wurde durch die neue Ordnung auf vierteljährlich 25 Pfennige für jeden Zahlenden, auf einen Pfennig wöchentlich für die *pauperes* fixirt und dafür alle Accidenzien beseitigt.

Über den Unterricht, wie er an der Spitalschule bis zur Reformation von 1485 bestand, liegt ein Bericht des Schulmeisters vor. Von sechs Schulstunden kam eine Vor- und eine Nachmittagsstunde auf den Kirchendienst. Für den Unterricht waren die Knaben in drei Abteilungen geteilt, welche aber in einem Zimmer unterrichtet wurden. Die erste Abteilung lernte lesen und schreiben; die zweite begann die Elemente des Lateinischen, aus dem Donat die *partes orationis* und aus dem Alexander die *declinationes* zu erlernen; die dritte fuhr hierin fort, und übte die grammatischen Regeln an einem Text ein, etwa dem

[1] Es sei hier einer Vermutung über die Bedeutung des Namens *locatus* Raum gegeben. Man erklärt es meist als gleichbedeutend mit *conductus*, gemietet, der Schulmeister dinge seine Gesellen. Wenn dies auch der Fall ist, so scheint mir doch, daß dies Verhältnis, als ein ganz allgemeines, nicht eben geeignet war, einem Schulgesellen den Namen zu geben. Ich vermute vielmehr, daß *locatus* von *locus* gebildet ist, ganz ebenso wie *collegiatus* von *collegium*. *Locus* nämlich, pl. *loca*, bedeutete in der mittelalterlichen Schulsprache regelmäßig die Abteilung; seit dem Durchdringen des humanistischen Sprachgebrauches wurde es durch *ordo* oder *classis* ersetzt. Die gesamte Schülerschaft wurde regelmäßig in einem Zimmer, aber in verschiedenen Abteilungen unterrichtet. *Locatus* wäre also, der eine Abteilung hat. Derselbe ist übrigens gewöhnlich zugleich Schüler des *ludimagister*; an dem Unterricht, den dieser den oberen Schülern erteilt, nimmt er als Schüler teil, ganz wie der *magister artium* der mittelalterlichen Universität zugleich Lehrer der Philosophie und Student der Theologie oder Jurisprudenz ist. — Bei dieser Gelegenheit mag denn noch eine Vermutung mitgeteilt sein. Der Schütz, welcher mit seinem Bacchanten umherzieht, hat seinen Namen schwerlich vom Schießen der Gänse und Hühner, wie angenommen zu werden pflegt. In einem auf der hiesigen Bibliothek befindlichen *Gaudium studenticum* betitelten, 1593 s. l. gedruckten Scherz- oder vielmehr Schmutzpoem findet sich in unmitteilbaren Versen die volle Form „Hosenschützius". Wer in der heutigen Studentensprache bewandert ist, findet wohl ein Analogon dazu.

Evangelium oder dem *Cato moralis* oder einem ähnlichen; außerdem aber wurden mit ihr die Elemente der Logik des P. Hispanus getrieben und an Festtagen das Evangelium von einem der Lehrer ausgelegt. Natürlich wurde auch Musik und Gesang fleißig getrieben; die Leistungen im Chor, ursprünglich die wesentlichen Pflichten der Schule, waren auch jetzt noch die nicht am wenigsten wichtigen.

Die Reform von 1485 zeigt die ersten Spuren eines humanistischen Einflusses. Sie findet (das Aktenstück ist im Programm vom Jahre 1863 mitgeteilt), daß bisher die Kinder in ihren *puerilibus* viel zu lang bekümmert, auch die mehreren Schüler mit etlichen Lehren und *actibus*, die ihnen nicht am fruchtbarsten gewesen, verzogen worden sind. Doch ändert sie weder an den Lehrbüchern noch am Schulbetrieb etwas Erhebliches, nur schärft sie wiederholt ein, daß der Alexander auf das Schlichteste getrieben werden solle, nicht mit dem Komment, sondern allein Exponieren und Exempel zu lernen, und nicht viel Umstände zu gebrauchen, sondern von statten zu prozedieren, also daß sie allein die Verse verstehen und richtig anziehen können. Auch die Logik bleibt. In der letzten Nachmittagsstunde soll man mit der dritten Abteilung eine Lektion halten, „die nicht allein nützlich, sondern auch lustig und lieblich sei, als *Aesopum* oder *Avianum* oder *Terentium*,“ den Text ins Deutsche übersetzen und grammatische Übungen daran knüpfen. „Aber an Sonntagen früh vor der Messe und unter der Frühpredigt soll eine Epistel *Aeneae Sylvii*, *Gasparini* oder andere dergleichen mit Kreide an eine Tafel geschrieben, den Knaben im andern Zirkel eine oder zwei Zeilen daraus, denen im dritten Zirkel ganz exponiert und verdeutscht werden“, mit nachfolgender Abfragung am nächsten Tag. Ferner, wenn einige Schüler geschickt werden, so soll ihnen neben den vier Stunden entweder früh oder abends „ein besonderer *actus in arte humanitatis* oder in leichten Episteln, als *Aeneae Sylvii* oder dergleichen gehalten werden.“ — Für die dritte und zweite Abteilung wird vorgeschrieben, daß sie Lateinisch unter einander reden; jede Abteilung hat einen *lupus* oder *asinus*, welcher demjenigen, der gegen dies Gebot verstößt, angehängt wird; wer ihn dreimal am Tag hatte und bei dem er zuletzt getroffen wird, erhält die Rute.

Wenige Jahre später, 1496, setzten es die humanistischen Patrizierfamilien im Rat durch, daß auf Kosten der Stadt ein „Poet, der hier in *poetice* lese“ um 100 fl. angenommen wurde; die Schüler zahlten ihm außerdem ein Lehrgeld von 1 fl. jährlich. Schon 1491 hatte man mit C. Celtes über eine solche Stellung verhandelt; jetzt wurde H. Greninger von München berufen. Die Sache scheint aber doch nicht recht Bestand gewonnen zu haben. Jedenfalls wurde 1509 dem Poeten zu

einer Pfründe verholfen und eine andere Einrichtung für den humanistischen Unterricht getroffen. Auf Betrieb des Wilibald Pirckheimer wurde den beiden Ratsschulmeistern eine Zulage von 20 fl. gewährt, wofür sie einer *selecta* in einer besonderen Stube täglich eine Stunde vormittags und nachmittags „in der neuen regulierten *grammatica* und *poesie* oder *arte oratoria*“ Unterricht geben sollten. Im folgenden Jahr wurde für die Lorenzerschule der Humanist Joh. Cochläus (1479—1552) als Schulmeister angenommen.

Cochläus begann seine Thätigkeit damit, daß er die alten Lehrbücher durch neue ersetzte, welche er für den Gebrauch seiner Schüler selbst schrieb. Im Jahre 1511 erschienen sein oft wieder gedrucktes *Quadrivium grammatices*, das *Tetrachordon Musices* und eine kommentierte und um eine Beschreibung Deutschlands vermehrte Ausgabe der *Cosmographia* des Pomponius Mela, welchen 1512 eine kommentierte Ausgabe der Meteorologie des Aristoteles in Fabers Übersetzung folgte. Die beiden letzteren Werke fügte er besonders auch deshalb dem Unterricht ein, weil sie zum Verständnis der Dichter kaum entbehrlich seien. Über seine pädagogischen Grundsätze hat er sich in der Vorrede zur Meteorologie ausgesprochen. Er warnt darin vor der hereinbrechenden Geringschätzung der Philosophie: die Litteraturstudien seien nur ein Schmuck der wissenschaftlichen Erkenntnis, ohne diese aber gefährlich und schädlich, wie die lüderliche Leichtsinnigkeit und Nichtsnutzigkeit der sogenannten Poeten zeige (Otto, Cochläus, Capp. 3 und 4). Cochläus blieb nur bis 1514; er ging als Führer mit drei Neffen Pirckheimers nach Italien, wo er mit diesen Griechisch lernte, und kehrte nicht nach Nürnberg zurück. Von der Schule wird seitdem nicht mehr viel gemeldet. Dasselbe gilt von der Sebaldusschule. Als sie im Jahre 1521 an Joh. Denk endlich einen gelehrten, der drei Sprachen mächtigen Schulmeister erhielt, war schon die Kirchenrevolution in Gang; Denk wurde 1525 wegen seiner Neigung zu den Wiedertäufern Landes verwiesen (Heerwagen, I, 16).

In dem benachbarten Nördlingen wurden seit Ende des 15. Jahrhunderts Terenz und Virgil in der Schule gebraucht. Im Jahre 1512 ordnete der Rat die Aufnahme der Episteln des Aeneas Sylvius in den Unterricht an, und im Jahre 1522 verlangt eine neue Schulordnung, daß Alexander durch den Donatus ersetzt und als Übungsbücher Philelphus' Briefe, Erasmus' Colloquia und Mantuanus' Eklogen in die Schule eingeführt werden (Beyschlag, Versuch einer Schulgesch. Nördlingens, 1793, II, 30 ff.).

In Augsburg gab es am Anfang des 16. Jahrhunderts fünf kirchliche Schulen. Bei einer Prozession im Jahre 1503, in welcher auch

Kaiser MAXIMILIAN barfüßig einherging, ward der gesamte Klerus sichtbar. Es wurden gezählt: Kanoniker und Vikare der Domkirche mit den Schülern 110, Kanoniker und Vikare von St. Moritz mit den Schülern 138, der Konvent von St. Ulrich 28, mit 78 Schülern, Kanoniker von St. Georg mit den Schülern 66, Kanoniker vom heil. Kreuz mit den Schülern 55. Dazu 27 Dominikaner, 20 Minoriten und 21 Karmeliter. — Die Augsburger Bischöfe hatten längst humanistische Neigungen. Seit 1518 regierte der Bischof CHRISTOPH von STADION, ein großer Bewunderer des ERASMUS. Zum Domprediger wurde 1520 der Humanist URBANUS RHEGIUS als Nachfolger des OEKOLAMPADIUS berufen. Dem Schulwesen der Diözese stand als Domscholastikus vor der humanistische Kanoniker BERNHARD ADELMANN von Adelmannshausen, Mitglied der Peutingerschen Humanistengesellschaft, ein Schüler und Korrespondent REUCHLINS. An der Klosterschule zu St. Ulrich, welche schon seit der Mitte des 15. Jahrhunderts unter dem Einfluß der allgemeinen Bestrebungen, die auf die Reformation der Klöster gerichtet waren, sich gehoben hatte, lehrte um 1520 der Gräcist OTHMAR LUSCINIUS, und VEIT BILD, Mönch des Klosters (1503—1529), ein Schüler JACOB LOCHERS, Poet und Mathematiker, mit den bedeutendsten Humanisten in brieflichem Verkehr, des Griechischen und Hebräischen nicht unkundig. Daneben werden humanistische Privatlehrer erwähnt, darunter sogar ein laureierter Poet, die in Grammatik und *humanitatis arte* lehrten. Die patrizischen Familien, welche, wie das Beispiel des GOSSEMBROT und PEUTINGER zeigt, auch hier in dem Streben nach der neuen Bildung voran gingen, gewährten Unterkunft und Stellung. Auch Schulkomödien wurden in Augsburg gedichtet und 1497 gedruckt: *Comoediae utilissimae omnem Latini sermonis elegantiam continentes;* ihr Inhalt sind die üblichen, langweiligen und nicht immer sauberen Gespräche.[1]

Aus dem Ratsarchiv der Stadt Memmingen ist manches interessante Detail über die Schule im 16. Jahrhundert in einer Arbeit von REICHENHART (Neue Jahrbücher für Philol. und Päd. Bd. CXXII, 225 ff.) mitgeteilt worden. Eine Rechenschaft, welche der Schulmeister HUSER auf erfahrene Angriffe, daß sein Schulbetrieb veraltet sei, im Jahre 1514 dem Rat einreichte, läßt den Bestand der Schule deutlich erkennen. Die fünf Abteilungen (*letzgen*, *lectiones*) wurden in einem Zimmer von vier Lehrern, Rektor, Provisor und Lokaten, unterrichtet. Außer dem

[1] Die Angaben sind entnommen aus J. HANS, Beiträge zur Geschichte des Augsburger Schulwesens, S.-A. aus der Zeitschrift des hist. Vereins für Schwaben und Neuburg II, 1. Heft; ergänzt aus UHLHORN, Urb. Rhegius, 21—45; vergl. Bavaria II, 2, 942 ff

Doctrinale wurden die neue Grammatik von Heinrichmann und Corvinus' *Ideoma Latinum* benutzt, Lucanus' und Mantuanus' Gedichte und Philelphus' Briefe gelesen. Ferner wurde die Logik des P. Hispanus mit einem Kommentar vorgelesen und auswendig gelernt, und am Sonntag Morgen das Evangelium oder die Epistel vorexponiert und konstruiert, am Abend von einem der großen Schüler vom Katheder herab wiederholt, „also wie er solches zu Augsburg oder Konstanz im Examen gefragt wird." — Obwohl Huser versichert, in ganz Schwaben gebe es keine Schule, wo mehr gelehrt werde, so nahm dennoch der Rat einen neuen Schulmeister, Barth. Stich aus Landsberg, an. Dieser introduzierte sich als Humanist mit einem neuen *scholicus ordo*, welchem eine *commendatio* in Prosa und Distichen, freilich nicht ganz tadellosen, über das Thema, daß die Wissenschaft zur Tugend führt, vorausgeschickt ist. Er verspricht den großen Schülern von Poeten und Oratoren Ciceros Briefe, *de amicit.*, *de senect.*, *de off.*, Terenz, Virgil vorzulegen; wöchentlich werden sie einen Brief schreiben und eine *disputatiuncula* halten.

In Ulm war eine berühmte und sehr besuchte Schule. Es wird mit Stolz erzählt, daß ein Ulmer Schüler es wohl mit einem Magister im Disputieren aufnehme. Ein paar interessante Aktenstücke aus der Zeit um 1520 lassen einen Einblick in die gesamten Verhältnisse der Schule thun.[1] Ich erwähne hier daraus nur, daß der Magister täglich eine Stunde einen Poeten, als *Virgilium*, *Plautum*, *Terentium* oder *Boetium*, gegenwärtig aber *Sedulium* lieset, welcher Lektion die Schüler aller fünf Abteilungen *(lectiones)* anwohnen. Für den grammatischen Unterricht wurde noch der Alexander benutzt. Zum Nachfolger wurde 1527 M. Brodhag vom Rat gewählt, weil er in der hebräischen und griechischen Sprache vor andern berühmt und erfahren war.

Humanistische Schulmeister oder Lektionen aus den beiden ersten Jahrzehnten werden bei Pfaff noch erwähnt in folgenden schwäbischen Städten: Esslingen, Hall, Heilbronn, Schorndorf, Rottweil (wo um 1510 zwei Schweizer O. Myconius und Glareanus bei einem Schulmeister M. Rubellus die Elemente der Humanität lernten, Hagenbach, Myconius S. 319 ff.), Urach. Ferner in den württembergischen Städten Stuttgart und Tübingen, in dessen Bursen und Pädagogien Bebels Schüler Heinrichmann und Brassicanus das neue Latein lehrten.

[1] Kapff, Gesch. des G. zu Ulm, im Programm von 1858. Die Aktenstücke, Berichte des Schulmeisters an den Rat über den Zustand der Schule, veranlaßt durch den Rückgang der Frequenz, sind mitgeteilt von Veesenmeyer, *de schola Latina Ulmana* 1818.

In der benachbarten badischen Stadt Pforzheim war G. Simler bis 1511 Schulmeister, der Lehrer Melanchthons, Verfasser einer griechischen Schulgrammatik.

In die oberrheinischen Städte war die pädagogische Richtung der Deventer Schule durch den Westfalen Ludwig Dringenberg verpflanzt worden, welcher seit der Mitte des 15. Jahrhunderts der Schule zu Schlettstadt vorstand.[1] Eine Reihe von bekannten Männern, welche in dieser Schule ihre erste Bildung empfangen haben, haben ihr Gedächtnis erhalten, unter ihnen vor allen Wimpheling. Entschiedener in eine eigentlich humanistische Richtung scheint die Schule erst durch einen Nachfolger Dringenbergs übergeführt worden zu sein, den Joh. Sapidus, welcher ihr zur Zeit des Ausbruchs des Reuchlinistenkriegs und der Reformation vorstand. Er entfernte die alten Lehrbücher und führte die heidnischen Dichter ein, während Dringenberg noch am *Doctrinale* festgehalten und vor den Poeten gewarnt hatte: weit stehe die Poesie nicht nur hinter der heiligen Schrift, sondern auch hinter der Philosophie zurück, denn die Philosophie lehre gute Sitten, während die Poesie vielmehr zu einem lockeren Lebenswandel anleite; so ein Brief, welchen Wattenbach in Mone's Zeitschrift für die Gesch. des Oberrheins XXV, S. 65 mitteilt.

Straßburg stand bei den Humanisten nicht in gutem Ruf. Doch fehlte es natürlich auch hier nicht an Klerikern und Laien, welche die neuen Bildungsbestrebungen beförderten, unter ersteren Wimpheling, unter letzteren Jacob Sturm, der zur Zeit der Reformation im Stadtregiment eine bedeutende Stellung einnahm. Auf Wimphelings Vorschlag (1501), eine neue humanistische Schule als Zwischenstufe zwischen Universität und Trivialschule zu gründen, ging zwar der Rat nicht ein, doch erhielt wenige Jahre später die Domschule humanistische Lehrer: H. Gebweiler kam von Schlettstadt als Rektor (1509) und bald dazu der Poet und Gräcist Othmar Luscinius (sonst Nachtigall). Auch der Pfarrschule zu St. Peter stand ein Freund Wimphelings als Schulmeister vor.[2]

In Frankfurt a. M., wo während des Mittelalters drei Stiftsschulen den Unterricht der Jugend besorgt hatten, findet sich die erste Spur einer Nachfrage nach humanistischem Unterricht im Jahre 1496, in welchem ein Poet erwähnt wird, der vom Rat eine kleine Zulage

[1] Die dürftigen Nachrichten über diese Schule gehen zurück auf einen Aufsatz Röhrigs in Ilgens Zeitschrift für histor. Theologie Bd. IV, (1834), 2, 199 bis 218. Sie sind in unfruchtbarer Ausführlichkeit wiederholt nacherzählt, zuletzt von Kämmel, Gesch. des D. Schulwesens, S. 232 ff.

[2] Schmidt, *Vie de Sturm* S. 18 ff. Wiskowatoff, S. 99.

erhielt (2 fl. monatlich).[1] In größerem Stil wiederholte sich die Sache mit der Annahme des W. NESEN im Jahre 1520. NESEN hatte die Söhne eines reichen Frankfurter Patriziers, CLAUS STALBURG, nach Paris geführt (1517—1519). Auf Betreiben einiger einflußreicher Familien nahm ihn jetzt der Rat auf drei Jahre um jährlich 50 fl. und Wohnung in Dienst „ihre und gemeiner Stadt Kinder in derselben seiner Kunst im Latein zu lernen, so viel ihm möglich, um eine ziemliche Belohnung; auch allen Tag eine Stunde öffentlich zu lesen.“ Die Schule wurde nachher *Schola patriciorum*, Junkerschule, genannt, ohne Zweifel mit gutem Grund: gemeiner Stadt Kinder hatten natürlich weder die Poesie nötig, noch die Mittel die ziemliche Belohnung zu zahlen. NESEN blieb nicht lange, er ging 1523 nach Wittenberg, wo er im folgenden Jahr in der Elbe ertrank. Sein Nachfolger wurde JACOB MICYLLUS (1524—1533). Über den Erfolg des Schulunternehmens sind nur dürftige Nachrichten vorhanden. Nach den ersten Jahren äußert sich in MICYLLUS Briefen große Mißstimmung, die Schule sei leer, nur einige Kinder besuchten dieselbe (CLASSEN, Micyllus 78 ff.).

In der Schweiz war Basel der Mittelpunkt der humanistischen Studien. Außer der Domschule gab es hier noch eine Stifts- und vier Pfarrschulen. Um 1515 wird der Humanist O. MYCONIUS als Schulmeister an mehreren derselben erwähnt. GLAREANUS eröffnete 1522, unabhängig von der Universität, aber mit dem Beifall des Rats, eine Poetenschule.[2]

Von Basel wurde der Humanismus nach Zürich verpflanzt. Im Jahre 1516 beriefen die Chorherren vom Großmünster den MYCONIUS zum Schulmeister. THOMAS PLATTER war hier sein Schüler; Terenz wurde gelesen: „da mußten wir alle Wörter eine ganze Komödie durch deklinieren und konjugieren; da ist er oft mit mir umgegangen, daß mein Hemd naß ist worden, ja auch das Gesicht vergangen, und hat doch nie einen Streich geben“ (Autobiographie S. 36). 1519 wurde MYCONIUS an die Stiftsschule zu Luzern berufen, wo er bis 1522 blieb (ERNST, Gesch. des Züricher Schulwesens, S. 54).

Für Bayern giebt GÜNTHNER (im 2. und 3. Bd. seiner Geschichte der litterar. Anstalten in Bayern, 1810 ff.) Nachweisungen über die Ausbreitung der humanistischen Bestrebungen, namentlich unter dem Klerus. Einige Ergänzungen findet man in den Abschnitten der Bavaria über Volksbildung. Schon seit der Mitte des 15. Jahrhunderts

[1] HELFENSTEIN, Schulwesen in Frankfurt S. 46. Das folgende aus STEITZ erwähntem Aufsatz über NESEN.

[2] FECHTER, Geschichte des Schulwesens in Basel bis 1589.

machte sich ein bedeutender Aufschwung der Studien in den Klöstern und Kapiteln bemerklich. Mönche und Kanoniker zogen zahlreich auf die Universitäten. Gelehrte Äbte sorgten für Unterricht und gelehrte Hilfsmittel, so in Scheyern, Rohr, Fuessen, Tegernsee, Ober- und Niederaltaich, St. Emmeran, Waldsassen u. s. f. Seit Anfang des 16. Jahrhunderts kommt auch die Kenntnis des Griechischen und Hebräischen in den Klöstern vor; Abt Wolfgang von Allderspach (gest. 1544) schreibt in seinen Annalen, daß die Kenntnis der drei Sprachen gegenwärtig so gemein sei, daß ohne dieselbe niemand für einen Gelehrten angesehen werde. In den bayerischen Städten, München, Freising, Landsberg, Neu-Ötting, Ingolstadt, werden, ebenso wie in der Reichsstadt Regensburg, „Poetenschulen“ in den ersten beiden Jahrzehnten erwähnt (Bavaria, I, 1, 528 ff.; II, 1, 369 ff.).

Daß auch die niederen Schulen der österreichischen Länder in die humanistische Bewegung hineingezogen worden sind, ist bei der engen Verbindung zwischen Schule und Universität nicht zweifelhaft; aber die österreichische Schulgeschichtsschreibung läßt für die Nachweisung der Ausbreitung im Stich. Von dem Abt, welcher 1518—1521 dem Kloster bei den Schotten vorstand, Ben. Chelidonius, wird berichtet, daß er unter anderen Versuchen in humanistischer Poesie, z. B. einer Darstellung der Passionsgeschichte, auch ein lateinisches Schuldrama habe verfertigt und aufführen lassen, in welchem der Streit der Wollust und Tugend behandelt wurde: Venus, Satan, Cupido, Epicurus und auf der andern Seite Pallas und Herkules traten darin als handelnde Personen auf (Horawitz, der Humanismus in Wien, im Historischen Taschenbuch, 1883, S. 193).

In den Ländern der böhmischen Krone findet sich in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts ein ziemlich entwickeltes humanistisch-protestantisches Schulwesen. Es ist anzunehmen, daß die Anfänge desselben in diese Zeit zurückreichen; die Nachrichten darüber sind spärlich. Von dem Bischof St. Thurzo von Olmütz wird berichtet, daß er Mittelpunkt eines Kreises dortiger Humanisten, zum Teil Mitglieder der Celtesschen Donaugesellschaft gewesen sei und auch das Schulwesen gefördert habe (Richter, kurze Geschichte der Olmüzer Universität, S. 10).

Besser sind wir über Schlesien unterrichtet. Hier war der bischöfliche Hof von Breslau unter Joh. Thurzo, einem Bruder des mährischen Bischofs, Mittelpunkt der neuen Bildungsbestrebungen. Schon im Jahre 1499 findet sich ein humanistischer Schulmeister zu St. Elisabet,

LAURENTIUS CORVINUS.[1] Er verfaßte für den lateinischen Elementarunterricht viel gebrauchte Schulbücher. Der *hortulus elegantiarum* stellt einander gegenüber Muster des guten und Beispiele des schlechten Stils, jene vorzugsweise aus Cicero. Von 1502—1520 sind 25 Drucke des Werkes bekannt, darunter 12 Leipziger, 4 Krakauer, je 2 Speierer und Straßburger etc. Das *Latinum idioma* ist eine Sammlung von Schülergesprächen, welche in reinen oder doch leidlichen Wendungen alle Vorkommnisse im Schülerleben, die *naturalia* und *turpia* nicht ausgenommen, behandeln. Auch von dieser Arbeit werden 25 Drucke zwischen 1503—1523 gezählt, darunter wieder 11 Leipziger, je 2 Kölner, Nürnberger, Augsburger etc. Außerdem verfaßte er Gedichte mit Absicht auf den Schulgebrauch. 1503 wurde der Schulmeister Stadtschreiber, in welcher Stellung er bis zu seinem Tode 1527 blieb. Auch seine Nachfolger gehörten der humanistischen Richtung an. Um 1520 betrieb der Rat die humanistische Reform auch der übrigen Schulen. Die Corpus-Christi-Schule wurde durch einen Schüler der Herforder Schule, H. PAUSS, im Sinne des HEGIUS umgestaltet. An der Schule zu Maria Magdalena führte gleichzeitig A. MOIBANUS humanistische Schulbücher ein, darunter eine von ihm selbst gemachte kleine Auswahl ERASMUSscher Briefe. Er lehrte auch zuerst Griechisch in Breslau. Auch die Elisabethschule erhielt 1520 einen neuen Rektor an J. TROGER, einen Schüler MELANCHTHONS, der griechischen und lateinischen Sprache kundig. An einer andern Schule lehrte J. NIGER. Der Bischof JOH. THURZO war ein großer Gönner der humanistischen Studien, ebenso sein Schwager JOH. MEZLER, der humanistische Jurist, Schüler des CROCUS, Freund MELANCHTHONS und MOSELLANS. Eine große Störung brachte das Eindringen der Reformation. Die Prädikanten donnerten gegen die unnütze und heidnische Gelehrsamkeit und die genannten Schulmeister verließen alle die Stadt. — In Goldberg begründete H. CINGULARIUS (GÜRTLER) um 1504 mit Unterstützung des Rats, des Herzogs von Liegnitz und J. THURZOS eine Schule nach den neuen Anschauungen. Eine Grammatik, welche er 1506 drucken ließ, führte die neue Methode, freilich noch nicht mit voller Entschiedenheit, durch; er arbeitete sie um und veröffentlichte sie 1515 zum zweitenmal *Alexandri aliorumque Grammatistarum halucinationibus omissis.*

In Norddeutschland werden als Ausgangspunkt weitverzweigter Wirkungen die Schulen der Brüder vom gemeinsamen Leben zu

[1] Eine Biographie C.'s von BAUCH in der Zeitschrift für Geschichte und Altertum Schlesiens XVII. Bd. (1883) S. 230—302 giebt über die schlesischen Verhältnisse jener Zeit erwünschte Auskunft.

Deventer und Zwolle angesehen.[1] Eine ganze Reihe von Männern, welche für die Entwicklung des deutschen Schulwesens von einiger Bedeutung gewesen sind, werden als Schüler derselben genannt: A. Hegius, R. v. Langen, M. v. Spiegelberg, R. Agricola, L. Dringenberg. Die Lebensanschauung der Brüder und ihre pädagogischen Bestrebungen waren allerdings dem Humanismus durchaus fremd. Geert Groote, H. Radewin, Thomas von Kempen waren Asketen, welchen Erbauung mehr als Erkenntnis am Herzen lag; die weltliche Wissenschaft, welche auf den mittelalterlichen Universitäten gepflegt wurde, war ihnen bedenklich, vor allem die Naturwissenschaft, welche auch Luthers Haß erregte. „Es giebt vieles Wissen, sagt Thomas, was wenig oder gar nicht zum Seelenheil dient. Und der ist ein großer Thor, welcher nach irgend etwas anderem strebt, als nach dem, was zu seinem Heil dient."

Stimmten die älteren Hieronymianer nur in der Geringschätzung der Schulwissenschaften mit dem Humanismus zufällig überein, so scheint in späterer Zeit das Verhältnis zu den Bestrebungen des Humanismus allerdings etwas positiver sich gestaltet zu haben. Alexander Hegius (1433—1498), welcher der Schule zu Deventer seit 1475 vorstand, wurde selbst erst in höherem Alter durch Freunde, welche mit den neuen Studien in Italien bekannt geworden waren, besonders durch R. Agricola in die humanistische Bewegung hineingezogen; er hat dann nicht unerheblichen Einfluß auf seine Verbreitung im nordwestlichen Deutschland geübt.[2] Er eröffnete den Kampf gegen die mittelalterlichen Lehrbücher der lateinischen Sprache, am *Doctrinale* des Alexander jedoch hielt er noch fest und schrieb einen Kommentar dazu. Er verwies auf die klassischen Schriftsteller als die Quelle der Sprach-

[1] Es scheint nicht erforderlich auf das Schulwesen der Hieronymianer näher einzugehen; ich verweise auf v. Raumers ausführliche Darstellung (Geschichte der Pädagogik, I, 66 ff.), womit Kämmel (Geschichte des deutschen Schulwesens 207 bis 231) verglichen werden mag. Vielleicht ist die Wirksamkeit der Brüder für die Ausbreitung der klassischen Studien überhaupt überschätzt worden. Die Neigung, pragmatischen Zusammenhang in die Schulgeschichte zu bringen, hat, wie mir scheint, hin und wieder die Aneinanderreihung in linearer Abfolge allzu streng durchzuführen verleitet. Die humanistische Bewegung hätte natürlich auch ohne Deventer und Hegius die Schulen ergriffen.

[2] Über Hegius giebt jetzt zuverlässigste Auskunft Reichling in seinem Leben des Murmellius S. 5—17 und Picks Monatsschrift 1877, 292 ff. Ein paar nicht erhebliche Notizen über die Deventer Schule gegen Ende des 15. Jahrhdts. in J. Butzbachs *Hodoeporicon* (Wanderbüchlein, deutsch von Becker), ausgezogen in Kraffts und Crecelius Mitteilungen über A. Hegius u. s. Schüler, Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins VII, 215—237.

kunde, eine lange Reihe von Drucken erschien in den letzten beiden Jahrzehnten in Deventer, darunter Stücke von Plautus, Persius, Cicero, Virgil, ohne Zweifel zunächst für den Schulgebrauch. Die Erlernung der griechischen Sprache empfahl Hegius, wie schon erwähnt wurde, seinen Schülern dringend: die Grammatik, die Dialektik, die Rhetorik, die Mathematik, die heiligen Schriften, die Jurisprudenz, die Philosophie, die Medizin, die Geschichte, wer sie recht lernen wolle, müsse Griechisch lernen. Die Elemente des Griechischen wurden in der Schule gelehrt; ein kleines Lehrbüchlein, die *conjugationes verborum Graecorum*, ist nach Reichling schon um die Mitte der 80er Jahre dort gedruckt. Unter des Hegius Schülern waren Erasmus, Buschius, Murmellius, Horlenius.

Erwähnt werden mag noch die Schule, welche von den Brüdern zu Lüttich um 1496 errichtet worden war, und welche bald in großem Ansehen stand. Joh. Sturm war 1521—1524 ihr Schüler. Wenn die Darstellung, welche Ch. Schmidt (*Vie de Sturm*, 2 ff.) von ihren Einrichtungen giebt, der Wirklichkeit entspricht, so hatte die Schule damals 8 Klassen, jede mit gegen 200 Schülern, die in Dekurien geteilt waren. Der Lehrkursus war zunächst auf die Erreichung voller Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache gerichtet; hierzu dienten Lektüre und Imitation, sowie Aufführungen lateinischer Komödien. Griechisch wurde von der vierten Klasse ab gelernt. Die beiden obersten Klassen gaben Unterricht in Philosophie (Aristoteles Organon, Platonische Dialoge, Euklid), Rechtswissenschaft und Theologie. Es fanden öffentliche Examina mit Promotionen und Preisverteilungen statt. Inwieweit die Wirklichkeit diesem Ideal entsprochen habe, bin ich nicht im Stande nachzuweisen. Die 1600 Schüler sind doch wohl durch Multiplikation mit humanistischer Eloquenz entstanden und mit dem griechischen Aristoteles und Plato möchte es auch seine Schwierigkeit gehabt haben. Nicht zu zweifeln ist hingegen daran, daß Sturms berühmter Straßburger Schulplan nach diesem Ideal gebildet ist; vielleicht ist dasselbe, wie wohl geschieht, von ihm rückwärts in die Wirklichkeit hineingesehen. Daß die äußerlichen Einrichtungen, Klassen, Dekurien, Examina in Lüttich vorhanden waren, dafür kann allerdings angeführt werden, daß ein anderer Schüler der Lütticher, P. Plateanus, seit 1535 Rektor der Zwickauer Schule, ähnliche Einrichtungen traf (Erler, Zwickauer Progr. 1878, S. 13).

Für Westphalen und ganz Norddeutschland wurde die Bischofsstadt Münster ein Sammelpunkt humanistischer Bestrebungen.[1] Inmitten

[1] Die erste mit Kritik unternommene, sehr gründlich durchgeführte Untersuchung über den Münsterschen Humanismus ist in Reichlings Biographie des Murmellius (1880) enthalten.

derselben stand der Dompropst Rud. v. Langen (1438—1519). Er hatte, nachdem er die Schule in Deventer besucht und in Erfurt studiert hatte, in Italien (1466—1470) die Vollendung seiner humanistischen Bildung erhalten. Parmet hat einer Lebensbeschreibung des Mannes eine Sammlung seiner lateinischen Dichtungen, größtenteils religiösen Inhalts in antiken Versmaßen, beigegeben. Die ersten Spuren humanistischer Einwirkung auf die Münsterischen Schulen sind neuerdings bis ziemlich weit ins 15. Jahrhundert zurück verfolgt worden; Nordhoff (Denkwürdigkeiten aus dem Münsterschen Humanismus, 1874, S. 73 ff.) teilt den Inhalt einer Schulkomödie *(Codrus)* mit, deren Druck spätestens ins Jahr 1485 zu setzen sei: es ist eine *adhortatio* zur *latinitas*, verfaßt von Joh. Kerkmeister, *gymnasiarcha Monasteriensis*. Um 1500 gelang es den unausgesetzten Bemühungen Langens, der Domschule noch entschiedener den Charakter einer humanistischen Pflanzschule zu geben. Rektor wurde Timann Kemner (Camenerus); neben ihm lehrte an der Schule bis 1508 einer der bedeutendsten unter den humanistischen Schullehrern, Joh. Murmellius (1480—1517), der Verfasser zahlreicher und sehr verbreiteter Schulbücher. Reichling zählt von der *Pappa puerorum*, einem Elementarbuch der lateinischen Sprache, 32 Drucke zwischen 1513 und 1560 auf; von den *Tabulae in artis componendorum versuum rudimenta* werden sogar 63 Drucke (1515—1658), und von einer poetischen Chrestomathie *(Ex elegiis Tibulli, Propertii et Ovidii selecti versus)* 77 Drucke (1504—1789) nachgewiesen. Die *Pappa* enthält in ihrer ursprünglichen Form in vier Kapiteln 1. ein sachlich geordnetes Vokabular, 2. Gespräche, 3. Sitten- und Anstandsregeln, 4. eine Sammlung von Sprichwörtern; überall ist eine niederdeutsche Übersetzung beigefügt (S. 93). Das Büchlein dient zunächst der Absicht, den Schüler so bald als möglich redefähig zu machen; aus dieser Absicht erklärt sich die Wahl von Sätzen, wie *Joannes calceos meos comminxit* oder *Cave, ne tantum potes, ut lectum nostrum convomas* und ähnlicher. Außer diesen und anderen Sprachlehrbüchern hat Murmellius lateinische Autoren, klassische und kirchliche, mit Kommentar herausgegeben, dazu natürlich eigene Gedichte. Sein letztes Werk ist der *Scoparius in barbariei propugnatores et osores humanitatis* (1517), ein letzter Ansturm gegen den mittelalterlichen Schulbetrieb, besonders gegen die Grammatik des Alexander und die Logik des Petrus Hispanus mit ihren Verteidigern.

Die Erlernung der Fertigkeit, Lateinisch in Prosa und Versen zu schreiben, bildete, wie sich auch aus des Murmellius litterarischer Thätigkeit ergiebt, den ersten und wichtigsten Unterrichtsgegenstand der reformierten Schule zu Münster. Daneben wurden die Elemente

der Philosophie gelehrt; von KEMNER werden Kompendien nicht nur der Etymologie und Syntax und der Rhetorik, sondern auch der Dialektik und Physik erwähnt (REICHLING, 74). Auch MURMELLIUS hat eine Einleitung in Aristoteles' Schrift über die Kategorien verfaßt, von welcher 30 Drucke nachgewiesen werden (REICHLING, 153). Die griechische Sprache lehrte im Jahre 1512 vorübergehend J. CAESARIUS aus Köln, Lehrer und Schüler hörten ihn; und wenn auch CAESARIUS nicht lange blieb, so starb doch das Griechische, das er angepflanzt hatte, nicht wieder aus (R. 79).

Der Domschule folgten die übrigen drei Stiftsschulen in Münster, der einen, der Ludgerischule, stand MURMELLIUS selbst einige Jahre als Rektor vor, bis er 1513 nach Alkmaar ging. Schüler der Münsterschen Schulen breiteten die neue Lehrart über die westphälischen und norddeutschen Städte aus; ein langes Verzeichnis solcher in Münster gebildeten Schulmeister hat PARMET (88 ff.) aus dem freilich wenig zuverlässigen HAMELMANN zusammengestellt.

Durch MORITZ VON SPIEGELBERG erhielt die Stiftsschule zu Emmerich die Richtung auf die neuen Studien.[1] MORITZ bewirkte als Stiftspropst die Berufung des ANTONIUS LIBER, aus der Schule zu Deventer. Was es mit der von HAMELMANN erzählten Vertreibung dieses Mannes durch die Barbaren erst aus der Emmericher und später aus einer ganzen Reihe niederländischer Schulen auf sich hat, mag dahingestellt bleiben; HAMELMANNS Zeugnis ist hierin von gar keiner Bedeutung. Im zweiten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts war P. HOMPHAEUS, ein Schüler des HEGIUS, Vorsteher der Schule. Einen Einblick in den Lehrgang zu dieser Zeit gewähren die Aufzeichnungen H. BULLINGERS, der von 1516—1519 die Schule besuchte (bei KRAFFT, Mitteilungen S. 201 ff.). Die Grammatik wurde aus dem Donat und Aldus Manutius vorgetragen; nebenher gingen Übungen in der Schule und zu Hause, täglich wurden Aufgaben zum deklinieren, komparieren, konjugieren, gestellt. Gelesen wurden ausgewählte Briefe des Plinius, Cicero und Hieronymus, einige Gedichte des Horaz, Virgil und Baptista Mantuanus, jede Woche wurde ein Brief aufgegeben, stets Lateinisch gesprochen. Auch die Elemente des Griechischen wurden gelernt. Die Disziplin war streng; mit der Religion wurde es sehr ernst genommen. BULLINGER mußte, auf Verlangen seines Vaters, die ganze Schulzeit hindurch vor den Thüren betteln, nicht weil es ihm an Mitteln fehlte, „sondern weil er wollte, daß ich das Elend der Armut durch Erfahrung kennen lerne, damit ich ihr lebenslang desto mehr zugethan bliebe".

[1] DILLENBURGER, Geschichte des Gymnasiums zu Emmerich, Programm 1846.

Ebenso waren in Osnabrück sowohl an der Domschule als an der Stiftsschule seit dem Anfang des 16. Jahrhunderts Schulmeister aus der Münsterschen Schule thätig (Hartmann im Osnabrücker Progr. von 1861, S. 10 ff.)

Daß der Humanismus auch den kölnischen Stifts- und Klosterschulen nicht fremd geblieben war, kann man aus einzelnen Erwähnungen humanistischer Schulmeister z. B. zu St. Maria ad Gradus, im Antoniterkloster, in den Augustinerkonventen entnehmen (Kraffts Mitteilungen, 216 ff., 252 ff.).

Der Rat von Wesel, der Hauptstadt des Herzogtums Cleve, nahm im Jahre 1516 den H. Buschius zum Schulmeister an, um 50 fl. und 10 fl. Wohnungsentschädigung, nach Ausweis des Ratsprotokolls; bei Abschluß des Kontrakts erhielt er 1 fl. als Mietspfennig. Er faßte als Lehrbuch für die unterste Abteilung, welche er *nominarii* nennt, ab: *Dictata quaedam utilissima ex Proverbiis sacris et Ecclesiastico;* für die oberste Abteilung ließ er eine Auswahl von Briefen Ciceros drucken.[1] Er blieb aber nur $1^1/_2$ Jahr. Nach seinem Abgange suchte der Rat vergeblich Murmellius zu gewinnen, statt seiner wurde Peringius aus der Münsterschen Schule angenommen.

Um das Jahr 1510 schrieb Butzbach: früher seien in Deventer, wie er oft gehört habe, fast nur Alanus, Cato moralis, Aesopus und einige ähnliche gelesen worden, die jetzt von den Modernen verachtet würden. „Gegenwärtig hört man auch in den kleinsten Schulen die großartigen und mannigfaltigen Werke der alten und neuen Autoren in Prosa und Versen“; freilich, meint Butzbach, stellen sich die meisten dazu an, wie (mit griechisch citiertem Sprichwort) der Esel zur Laute.[2]

Eine lange Reihe von humanistischen Litteraten und ihren Gönnern im ganzen nordwestlichen Deutschland hat Nordhoff in einem Artikel über den westphälischen Poeten Schede (Zeitschr. für preuß. Gesch., XVII, 636 ff.) zusammengestellt. Aus den entlegensten Winkeln, bemerkt Nordhoff, ertönen die humanistischen Laute, Bürger und Adlige, Fürsten und Kleriker, alles streckte die Hand aus nach der neuen Litteratur.

Auch im Hessischen sind die Spuren humanistischer Einflüsse am Anfang des 16. Jahrhunderts nachweisbar. Unter der Regierung des Landgrafen Wilhelm des Mittleren († 1508), dessen Kanzler

[1] Heidemann, Vorarbeiten zu einer Geschichte des höheren Schulwesens in Wesel, Programm 1853.

[2] Krafft in Mitteilungen über Hegius, Berg. Zeitschrift VII, 231.

Joh. Mutianus, ein Bruder des Gothaer Kanonikers, war, hatten die Brüder vom gemeinsamen Leben eine Schule zu Kassel (Weber, 11). Der Benediktinerabt von Fulda, Hartmann von Kirchberg, war selbst humanistisch gesinnt; er berief 1511 den Crotus Rubeanus, der vorher als Schulmeister und Erzieher der jungen hennebergischen Grafen in Schleusingen erwähnt wird (Weicker, Gesch. d. G. zu Schl., S. 3), von Erfurt nach Fulda, um der Klosterschule vorzustehen; derselbe blieb bis 1517, in welchem Jahre er als Mentor junger Adliger nach Italien ging (Strauss, Hutten, 57, 139). Die beiden berühmten hessischen Poeten, Eobanus und Euricius, hatten in dem hessischen Städtchen Frankenberg in der Schule des J. Horlaeus ihre erste Bildung empfangen, welcher auch ihr poetisches Talent entdeckte und pflegte.

Für Thüringen war Erfurt die Metropole der humanistischen Bildung. Hier fanden die beiden eben erwähnten hessischen Poeten als Schulmeister Stellung, Eobanus an der Stiftsschule zu St. Severi (1507), Euricius etwas später an der Stiftsschule zu St. Marien. Dem ersteren scheint es mit dem Schulmeistern allerdings nicht sonderlich gelungen zu sein; sein Gönner, der Titularbischof und Domherr Joh. Lasphe (Bonaemilius) ließ ihn bald fallen, trotz der in Aussicht gestellten Dedikation eines großen poetischen Werkes. Eobanus fand dafür an dem Bischof Hiob von Dobeneck einen neuen Gönner, an dessen Hof in Riesenberg in Preußen er von 1509—1513 mit seiner Latinität diente (Krause, I, 52 ff.) — Dem Cistercienserkloster Georgenthal gehörte H. Urbanus an, der Freund Mutians; im Jahre 1508 wurde Spalatinus mit der Lektur in der Klosterschule beauftragt. In Pforta regierte der humanistisch gesinnte Abt Balthasar (Winter, Cistercienserklöster III, 85).

Der Rat der Reichsstadt Nordhausen schloß im Jahre 1522 mit dem Stift einen Vertrag wegen der beiderseitigen Schulen, wodurch unter anderem festgesetzt wurde, daß beide in ihrer Schule den Gebrauch der Grammatik von Henrichmann durchführen, sowie auf Anleitung zur Verfertigung lateinischer Episteln besser als bisher halten wollten, auch darauf achten, daß keine unnützen *actus* und *autores* ferner gehalten, dagegen die Evangelien und die Episteln Pauli den Kindern eingeprägt würden (Förstemann, Nachrichten von den Schulen zu Nordh., 1830).

Im Ratsprotokoll der Stadt Hannover, welches regelmäßig Eintragungen über die jährliche Annehmung eines Schulmeisters hat (mitgeteilt von Ahrens im Progr. des Lyceums 1869), findet sich zum Jahr 1515 die Bemerkung, daß der Schulmeister ein Regiment halten wolle, wie zu Zwolle und Deventer gehalten wird. Ein neues Schul-

statut wurde 1521 verfaßt; nach demselben wurde die Zahl der auswärtigen (Bettel-) Schüler auf 100 beschränkt, der Schulmeister verpflichtet vier gute Gesellen zu halten und die Kinder ihr Latein sprechen zu lehren in *forma meliori*; die bisher gezahlte Pacht wurde ihm erlassen.

Auch in Sachsen hatten schon vor der Reformation die neuen Studien in den Schulen Wurzel gefaßt. In den Bergstädten Freiberg, Schneeberg, Chemnitz, Zwickau hatte der aufblühende Bergbau Wohlstand und damit das Verlangen nach feinerer Bildung hervorgebracht. In Freiberg entstand um 1515 neben der alten Domschule eine neue humanistische Schule, an welcher mit einer Besoldung vom Rat zuerst Aesticampianus und Mosellanus, später, da beide im Jahre 1517 die Stadt verliessen, Sobius und Sbrulius lehrten.[1] In Zwickau, dessen Stadtschule schon seit dem Ende des 15. Jahrhunderts in großem Ansehen stand, war seit 1517 der humanistisch gebildete Stephan Roth Rektor. Sein Bakkalarius G. Agricola erhielt im Jahr 1518 vom Rat eine Besoldung um Griechisch zu lehren; er wurde, als Roth 1520 an die Schule zu Joachimsthal ging, dessen Nachfolger; neben ihm lehrten der in der sächsischen Schulgeschichte später hervortretende J. Rivius und der Hebraist J. Forster. Unter dem Rektor Natter wurde 1523 eine großartige Ankündigung eines „Neuen Studii und jetzt aufgerichteten Collegii in fürstlicher Stadt Zwickau auf drei Hauptsprachen Hebräisch, Griechisch, Lateinisch gestellt" veröffentlicht. In fünf Klassen wird ein Unterricht, der den Kursus der philosophischen Fakultät in der obersten einschließt, in Aussicht gestellt. Griechisch soll schon in der zweiten Klasse von unten begonnen, in der obersten Homer, Euripides, Aristoteles gelesen werden; dazu das alte Testament in allen Sprachen. Der ganze Terenz, einige Stücke vom Plautus, viel aus Horaz und Virgil soll auswendig gelernt, des Horaz Oden in der Schule gesungen, des Terenz Komödien aufgeführt werden. — Der Entwurf ist offenbar zum Prunk gemacht, nicht zur Ausführung. Die Schule sank schnell, nicht allein durch den Rektor, dem ein Zeitgenosse wohl nicht mit Unrecht Mangel an *judicium* vorwarf, sondern vor allem infolge der Reformationsunruhen.[2]

Auch in anderen sächsischen Städten werden humanistische Schulmeister erwähnt: in Leipzig an der Thomasschule lehrte 1518—1522 J. Poliander (Graumann), welchem P. Mosellanus sein Schulbüchlein, die *Paedologia* widmete; in Meißen an der Domschule H. Pollichius;

[1] Süss, Geschichte des Gymnasiums zu Freiberg. Programm 1876/77.

[2] Herzog, Geschichte des Zwickauer Gymnasiums. Ein Auszug der Schulordnung von 1523 bei Weller, Altes aus allen Teilen der Geschichte II, 678 ff. Ergänzungen aus dem Ratsarchiv in Erlers P. Plateanus, Zwickauer Progr. 1878.

im Kurkreis hatte Torgau eine angesehene Schule. Überhaupt war, wie die Protokolle der ersten Visitation ausweisen, fast in jeder Stadt eine Schule; allein in den kursächsischen Ländern werden bei der Visitation in den Jahren 1527—1529 70—80 Schulen erwähnt.[1]

In Rostock hatten die Hieronymianer seit 1462 eine Niederlassung; eine in derselben eingerichtete Druckerei machte die klassischen Schriftsteller im Norden Deutschlands zugänglicher. Die mit der Universität verbundene Schule (das *paedagogium*, *Porta coeli* nach dem Haus genannt) hatte schon vor der humanistischen Universitätsreform vom Jahr 1520 humanistische Lehrer, so seit 1508 den C. Pegelius, der 1516 als Prinzenerzieher nach Schwerin berufen wurde. In der Lektionsordnung des Jahres 1520 finden sich Übungen im Briefschreiben, wozu Briefe des Cicero und Plinius gebraucht werden, ferner poetische Übungen, *in diversis generibus carminum adhibitis exemplis probatorum poetarum, Virgilii, Horatii, Ovidii, Catulli, Tibulli, Sillii et reliquorum sine numero priscorum et modernorum* (Krabbe, Univ. Rostock, 168, 303, 352 ff.).

Selbst bis Hinterpommern war die neue Bildung schon vorgedrungen. Joh. Bugenhagen, in Greifswald durch Buschius zum neuen Leben erweckt, war von dem Abt des Klosters Belbuck bei Treptow als Schulmeister angenommen; er leitete die Schule von 1505—1521 im humanistischen Sinne; mit den Münsterschen Humanisten stand er in Beziehungen, indem er ihnen Gefördertere unter seinen Schülern schickte (Vogt, Bugenhagen 7).

Unter allen deutschen Ländern waren die Marken vielleicht am wenigsten von der neuen Bildung berührt. Sie waren wirtschaftlich am wenigsten entwickelt und von den damaligen Brennpunkten des deutschen Lebens am weitesten entfernt, oder, gegenüber den Ostseeküstenländern, am schwersten zugänglich. Sie sparten ihre Kräfte für die Zukunft. —

Ziehen wir die Summe. Um die Mitte des 15. Jahrhunderts standen die deutschen Universitäten und Schulen noch im ungestörten Frieden; auf den ersteren regierten Thomas und Scotus und auf den letzteren Alexander mit unangefochtener Autorität. Höchstens einige Kunde von der in Italien entstandenen neuen Bildung war über die Alpen gekommen, und hie und da versuchte ein Schreiber die künstlichen Wendungen der aus Italien in der Kanzlei seines Herrn

[1] Burkhardt, Geschichte der sächs. Kirchen- und Schulvisitationen in den Jahren 1524—1545 (1879). Art. Sachsen in Schmids Encyklopädie VII, 436 ff., von Dietsch.

anlangenden Briefe nachzubilden. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wurde der Besuch italienischer Universitäten häufiger und gegen Ende desselben galt er für unerläßlich zur Erlangung einer höheren Bildung. Auch an den deutschen Universitäten begannen seit den fünfziger Jahren einzelne Magister über die römischen Poeten und Oratoren oder Prosaschriftsteller zu lesen oder, was gleichbedeutend ist, Poesie und Eloquenz zu lehren, zum Teil fahrende Leute, ohne solide Wissenschaft und ohne Würde oder auch nur Ehrbarkeit des Lebens. Die Universitäten verhielten sich im ganzen nicht ablehnend, wenn sie auch zu dem Beginnen und der Erscheinung einzelner Apostel der Humanität den Kopf schüttelten; des Wertes ihrer eigenen Wissenschaft waren sie noch völlig sicher. Allmählich begannen die geistlichen und weltlichen Herren und die patrizischen Stadtregierungen für die Sache der neuen Bildung sich zu interessieren; das neue Latein wurde Mode, die päpstliche und kaiserliche Kanzlei gingen voran, man fing an sich seiner Barbarei zu schämen. Die Regierungen stellten daher an den Universitäten Lehrer der Poesie und Eloquenz an, um das elegante Latein auf dem eigenen Boden zu ziehen. Die Schulen folgten, sobald die Universitäten Magister lieferten, welche die neue Sprache lehren konnten. Hin und wieder kamen sie auch den Universitäten zuvor; wie denn WATTENBACH einen humanistischen Lehrer, einen Italiener namens ARRIGINUS, entdeckt hat, der schon um 1450 im Dienst der Culmbacher Markgrafen auf der Plassenburg die Eloquenz lehrte.

Mit dem neuen Jahrhundert wurde das Verhältnis zwischen den Poeten und den Vertretern der alten Schulphilosophie und -theologie gespannter. Die Poeten wurden aggressiver, sie waren nicht zufrieden, wie bisher, neben den Magistern zu lehren, sie verlangten ihren Unterricht an die Stelle des alten zu setzen. Zwar über das Latein der Schulphilosophie hatte sich schon LUDER wegwerfend genug ausgesprochen; jetzt aber ging es an die Schulphilosophie selbst. Die offiziellen Kurse und Promotionsprüfungen waren bisher wesentlich so geblieben, wie sie beim Entstehen der Universitäten sich entwickelt hatten. Jetzt eröffneten die Poeten PHILOMUSUS, BUSCHIUS, AESTICAMPIANUS, MUTIANUS und seine Schaar, MELANCHTHON u. A. den Kampf gegen den Bestand jenes, wie sie sagten, unsinnigen und barbarischen Unterrichts selbst. Sie drückten überall und insbesondere vor ihren Schülern ihre Verachtung jenes Krams auf das Unverhohlenste aus. Die Jugend, wie überall *rerum novarum studiosa*, lief ihnen zu; sie begann die Schulphilosophie zu verachten und der alten akademischen Auszeichnungen sich zu schämen; HUTTEN verleugnete sein

Frankfurter Bakkalariat wie eine erlittene Beschimpfung und Mosellanus ließ mit Achselzucken sich den Titel eines Magisters anhängen. Auch die alten Lebensordnungen, die klösterliche Zucht in den Kollegien und Bursen, die klerikale Tracht wurden von der eleganten Jugend, welche in den Humanistenschulen über Mönche und Magister lachen gelernt hatten, verhöhnt und verabscheut. Die beweglichen Klagen über Auflösung aller Disziplin und Zucht, welche die Briefe der dunklen Männer den Leipziger Magistern Unckebunck und Irus Perlirus in den Mund legen, waren gewiß nur zu berechtigt.

Die alten Magister und Doktoren versuchten hin und wieder dem Vordringen jener Menschen entgegenzutreten. Sie ärgerten und reizten dadurch nur die reizbaren Litteraten, die ihnen mit der Feder und dem Worte überlegen waren. Die regierenden Herren waren überall auf der Seite des Fortschritts; sie hatten Humanisten und Verbündete der Poeten zu Räten, Schreibern, Kaplänen, Hofpredigern. So wurden die alten ehrwürdigen Korporationen überall genötigt sich selbst zu modernisieren. Fast gleichzeitig fanden um 1520 an allen deutschen Universitäten derartige Reformversuche statt: es wurden neue Statuten gegeben, welche den Gebrauch der neuen Übersetzungen vorschrieben und zugleich die alten Kommentare und Quästionen abzuthun geboten. Die Lektionen der Poeten und Oratoren wurden zum Teil in den obligatorischen Kursus aufgenommen, dazu griechische Lektüren an allen Universitäten errichtet. Die griechische Sprache, welche im 15. Jahrhundert noch regelmäßig in Italien oder Paris gesucht werden mußte, war um 1520 in Deutschland akklimatisiert, Mosellanus und Melanchthon sind die ersten bedeutenden Gräzisten, welche Deutschland nie verlassen haben.

Man sieht, der Sieg des Humanismus war entschieden. Nicht Vertreibung der Humanisten durch die Barbaren, sondern Vertreibung der Barbarei durch die Humanisten hatte stattgefunden; überall erblicken wir die Barbaren auf der Flucht. Der Siegesübermut der jungen Humanisten kannte keine Grenzen. Einen litterarischen Terrorismus, wie er gegen die Verteidiger des Alten, gegen die Hochstraten, Arnold von Tungern, Ortuinus, Lee im zweiten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts geübt worden ist, hat es vielleicht zu keiner Zeit weder vorher noch nachher gegeben.

Was war es doch, das den Humanismus so unwiderstehlich machte? Die Vortrefflichkeit der klassischen Litteratur? Das ist keine Antwort. Das 13. und 14. Jahrhundert war von der Vortrefflichkeit seiner philosophisch-wissenschaftlichen Unternehmungen nicht minder durch-

drungen, es ließ sich davon keineswegs durch die ihm nicht unbekannte poetische und oratorische Litteratur der Römer abziehen.

Als letzten und tiefsten Grund wird man, wie ich glaube, keinen anderen finden, als den zu Anfang angedeuteten: im Humanismus stellt sich das Drängen des modernen Geistes nach einer ihm gemäßen Erscheinungsform dar. Der Lebenstrieb der abendländischen Völker war noch unerschöpft, er strebte der Hülle der supranaturalistischen Religion sich zu entledigen, unter welcher verborgen er während des Mittelalters und besonders während der letzten Hälfte desselben die ersten Kulturtriebe entwickelt hatte; er fand in der naturalistischen Bildung des vorchristlichen Altertums seine Lebensempfindung und Weltanschauung ausgedrückt; darum bemächtigte er sich ihrer Formen.

Die Ursachen, aus welchen dieser Vorgang eben jetzt eintrat, lassen sich vielleicht noch etwas bestimmter bezeichnen. Das 15. Jahrhundert hatte das deutsche Volk reich gemacht; der Welthandel seiner Kaufleute hatte in den großen Städten, Nürnberg, Augsburg, Ulm, Frankfurt, Köln, Lübeck, Danzig, große, im Verhältnis zur früheren Armut unermeßliche Reichtümer aufgehäuft. Eine große Verfeinerung des Lebens war die Folge, die Häuser der Kaufherren, die Höfe der geistlichen und weltlichen Fürsten gaben Zeugnis davon. Die Erscheinung der Menschen selbst wurde eine andere: farbige, bunte, geschlitzte, kurze Hosen und Wämser verdrängten die alte ehrbare, die Körperform dem Auge entziehende Tracht. Es ist wiederholt bemerkt worden, wie die Universitätsordnungen vergebens dem Eindringen der Mode in die klerikale Welt widerstrebten. Es ist wohl nicht zufällig, daß jene neue Krankheit mit der neuen Mode gleichzeitig ihren Einzug hielt. Die Schriftsteller um 1500 sind voll von der großen Veränderung. Selbst zum großen Teil aus dem Bauernstande abstammend (es gab noch keine geistlichen und weltlichen Beamten, welche ihre Söhne studieren ließen), sahen sie mit Erstaunen die Pracht der Wohnungen und Geräte, die Kostbarkeit der Kleidung und des Schmuckes, die Üppigkeit des Tisches und der Haushaltung des Herrenstandes: aus allen Ländern werde das Köstlichste zum Genuß und Schmuck des Lebens zusammengebracht. Es sind diese Dinge, welche den Humanisten den Stoff zu rhetorischen Moralisationen gegen den Luxus gaben.[1]

[1] Janssens Geschichte des deutschen Volkes giebt im I. Band von der ganzen mächtig aufsteigenden Kulturentwickelung des 15. Jahrhunderts ein anziehendes Bild; über den Luxus handelt besonders das dritte Kapitel des dritten Buches. Von dem gleichen Vorgang bei den nördlichen Nachbarvölkern, wo er aber mit etwa einem halben Jahrhundert Flutverspätung eintritt, handelt das interessante Werk von Troels Lund: Das tägliche Leben in Skandinavien während

Sie sahen nicht, daß die Poesie und Eloquenz selbst zu diesem Luxus als dessen feinste Blüte gehörte. Sie preisen in einem Atem die Einfachheit, die Genügsamkeit, die Sitteneinfalt der Altvordern und die Kunstliebe und Freigebigkeit ihrer Gönner. Sie hätten sich von einem der von ihnen verachteten altfränkischen Theologen über diesen Widerspruch aufklären lassen können. In den von WATTENBACH mitgeteilten, schon früher erwähnten Briefen des wiener Professors K. SÄLDNER wird der Zusammenhang zwischen dem Luxus des Herrenstandes und der neuen humanistischen Litteratur deutlich angezeigt und das Bedenkliche der Sache hervorgehoben: in den honigsüßen Poemen und Reden der Humanisten genössen die Fürsten und Kaufherren den Prunk und die Großartigkeit ihrer Hofhaltung nochmals in einer feineren, gleichsam spirituellen Form. Freilich, an den Humanisten würde die Aufklärung verloren gewesen sein. Sie würden weiter über die Verachtung der Welt deklamiert und zugleich soviel als möglich von ihren Gütern zu gewinnen gestrebt haben.

Konnte so die humanistische Litteratur erst jetzt entstehen, weil erst jetzt Nachfrage nach ihr war, wie auch die Buchdruckerkunst erst erfunden werden konnte, seitdem eine ausreichende wirksame Nachfrage nach Büchern stattfand, so wurde ihr Durchdringen erleichtert durch einen Umstand, welcher das vorhandene Alte widerstandsunfähig machte: die Schulphilosophie hatte den von ihr bestellten Boden erschöpft. Die Jugend sah sich nach einem neuen Arbeitsfeld um; auf dem Gebiet der spekulativen Philosophie war, mit einem vulgären Ausdruck, nichts mehr zu machen. Die ALBERTUS und THOMAS und SCOTUS hatten schon nicht mehr viel zu thun übrig gelassen, als zu lernen und etwa zu kommentieren, d. h. den Inhalt in ein neues Gefäß überzuschütten. Die menschliche Natur erträgt dies nicht lange. Es ist eine alte immer wiederkehrende Klage, daß die Jugend nach dem Neuen begierig sei. Sie will nicht lernen, was die Alten gedacht, sondern sich selbst versuchen mit eigenen Gedanken. Daher überall das schnelle Herzudrängen, wo ein neues, noch unangebautes Gebiet sich aufthut. So hatte man sich einst in Paris zu der neuen Philosophie gedrängt. Die Scholastik war auch einmal neu und nicht weniger als irgend eine Philosophie hatte sie mit unerhörten Schätzen der Einsicht zu bereichern versprochen und bei der Jugend Glauben gefunden. Jetzt verließ eine

des 16. Jahrhunderts (Kopenhagen, 1882). Zahlreiche Äußerungen deutscher Zeitgenossen der Bewegung hat G. SCHMOLLER in einem Aufsatz: zur Geschichte der nationalökonomischen Ansichten in Deutschland während der Reformationsperiode (Tübinger Zeitschrift für Staatswissenschaft, Bd. XVI, 461—716) zusammengestellt und beleuchtet.

neue Jugend den viel durchwühlten Boden, sie glaubte nicht mehr, daß Schätze daraus zu bringen seien; schon in der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts begegnet man vielfältigen Klagen: unermeßliche unfruchtbare Kommentare seien durchzuarbeiten, ehe man zu den Sachen komme, eher komme man wohl zu grauen Haaren, als auf diesem Weg zur Einsicht. Eben in diesem Augenblick that sich wie ein neues, unerschöpftes Arbeitsfeld das Altertum auf. Der Buchdruck machte die römische Litteratur allgemein zugänglich und wie durch ein providentielles Zusammentreffen trat gleichzeitig die alte griechische Litteratur in den Gesichtskreis des Abendlandes. Hier war Arbeit, die reiche Ernte verhieß; was war unmittelbar für Sprache und Bildung zu gewinnen! was war an philologisch-historischer Arbeit erforderlich, die Schätze zu heben! So strömte die Jugend in das neu entdeckte Goldland, den alten Schulacker verschmähend. Es wird die Zeit kommen, und sie ist wohl nicht mehr fern, wo auch dieses Feld abgebaut und verlassen sein wird. Dann werden die Bücher der Philologen zur Ruhe kommen, wie die Bücher der alten Schulphilosophen vor 300 Jahren zur Ruhe gekommen sind und neue Goldländer werden die Jugend locken.

Bemerkt werden mag übrigens nochmals, daß das deutsche Volk nicht selbständig und aus eigenem Antrieb diesen Weg einschlug; es folgte dem italienischen Volk, mit welchem es durch tausendfache Beziehungen geistlichen und weltlichen Regiments verbunden war. R. Agricola sagt einmal in einem Brief an Langen: er hoffe, daß Deutschland dem übermütigen Italien den Ruhm der Beredsamkeit entwinden und sich von dem Schimpf der Barbarei und Redeunfähigkeit befreien werde, ja daß einmal Latium selbst nicht lateinischer sein werde. Dieser Wetteifer mit dem italienischen Volk tritt überall zu Tage, er gehört zu der Grundstimmung des ganzen humanistischen Zeitalters. Was als deutscher Patriotismus ihm oft angerechnet worden ist, das war wesentlich Eifersucht auf Italien, das doch unerreichbare. Mit deutscher Volksempfindung, mit Empfindung für den eigentümlichen Wert dieses Volkslebens, hat der humanistische Patriotismus bei den meisten so wenig zu thun, als der Zeitungspatriotismus unserer Tage.

Zweiter Abschnitt.

Das gelehrte Unterrichtswesen unter dem Einfluß der Kirchenreformation. 1520—1600 (1648).

Erstes Kapitel.

Der Ausbruch der kirchlichen Revolution und die zerstörende Einwirkung derselben auf die Universitäten und Schulen.

Das Jahr 1520 bildet einen entscheidenden Wendepunkt in der deutschen Geschichte. Die Universitätsrevolution ging über in die Kirchenrevolution.

Vom Jahre 1520 ab war Wittenberg der Mittelpunkt der Revolutionsbewegung in Deutschland, an ERASMUS' Stelle trat LUTHER. Hatte in den Jahren vorher LUTHER sich den Häuptern des Humanismus genähert, in Briefen an MUTIAN (1516), REUCHLIN (1518), ERASMUS (1519), so wendeten sich nun die Führer der radikalen Partei unter den Humanisten, CROTUS und HUTTEN, an LUTHER mit dem Anerbieten der Bundesgenossenschaft zum letzten großen Schlage. Die Humanisten stellten sich dem Mönch, auf dessen Gezänk sie noch eben verächtlich herabgeblickt hatten, zur Verfügung. Sie begannen in seiner Tonart zu schreiben, die Citate aus den heidnischen Schriftstellern wichen Anführungen von Schriftworten. Die evangelische Freiheit wurde ihr Feldgeschrei anstatt der Bildung und Humanität.[1]

LUTHER nahm das Bündnis an. Es ist, wie zuerst KAMPSCHULTE hervorgehoben hat, nicht ohne Einfluß auf seine Haltung gewesen. Erst jetzt wurde die lutherische Sache, welche in der That als „Mönchsgezänk" anhob und die ersten Jahre hindurch wiederholt als solches gestillt zu werden den Anschein hatte, zu jener ungeheuren Revolutionsbewegung, welche die Pforten der Kirche aus den Angeln hob. Auf

[1] Die Briefe von CROTUS und HUTTEN an LUTHER und MELANCHTHON aus den Jahren 1519—1521 findet man, zusammen mit zugehörigen Briefen, im I. Bd. von BÖCKINGS Ausgabe der Werke Huttens.

Hutten weist die starke Beimischung nationaler Leidenschaft zurück, welche in dem Revolutionsprogramm vom Jahre 1520, dem Sendschreiben an den christlichen Adel deutscher Nation, so stark hervortritt; Hutten hatte ihm die Augen dafür geöffnet, wie das deutsche Volk von den römischen Kurtisanen geplündert und an der Nase geführt werde. An den Humanismus erinnert der Zusatz von Naturalismus, den das reine Evangelium erhielt, jener Zusatz, der sich bei Luther so eigentümlich ausnimmt, wenn er hin und wieder die Werke des Fleisches als Gebote Gottes und Enthaltsamkeit beinahe als Auflehnung gegen Gottes Wort und Ordnung darstellt: fast als ob es sich wirklich um die Emanzipation des Fleisches durch das Evangelium Christi handle. Natürlich nicht so, als ob nicht in Luthers Natur, in seiner Anschauungs- und Empfindungsweise auch diese Elemente gewesen wären; aber erst unter der Einwirkung des Humanismus kamen sie zur Entfaltung. Unter anderer Umgebung hätten sie wohl auch latent bleiben können. Hätte Luther 50 Jahre früher gelebt, dann wäre er vielleicht ein Reformator seines Ordens im Sinne strengerer Beobachtung der Gelübde geworden. Vielleicht darf man auch sagen, Luthers innerster Natur wäre diese Rolle zusagender gewesen, als die eines Zerstörers der Askese und der asketischen Brüderschaften. War es doch ohne Zweifel wesentlich die Verweltlichung, die humanistisch-paganistische Entartung der Kirche, die ihn zum Revolutionär machte. An der Lehre hatte er zuerst Anstoß genommen, die scholastische Theologie hatte der natürlichen Vernunft viel zu viel eingeräumt, das Evangelium schien ihm, und wohl nicht mit Unrecht, die Ertötung der Vernunft zu fordern. Sodann an dem Leben des Klerus, vor allem der höchsten Würdenträger der Kirche, das von christlicher Heiligung allzuweit sich zu entfernen schien. Es ist eine seltsame Fügung des Schicksals, daß ein Mann, der gemacht schien, im Bunde mit Savonarola die Verweltlichung der Kirche durch den Humanismus zu bekämpfen, mit Hutten zur Ausrottung des Mönchtums sich verbinden mußte. Freilich fast noch seltsamer, daß Hutten mit einem Gesinnungsgenossen des Verfassers der deutschen Theologie gemeinsame Sache gegen das Papsttum eines Medici, gegen eine Kirche, die so große Mäcenaten wie den Kardinal Albrecht von Mainz zu den höchsten Stellen erhob, machen konnte. Es hätte ihm wohl jemand zurufen mögen: er solle doch Acht haben, daß er nicht den Ast absäge, auf dem er sitze. — Aber, der Wind bläset, wo er will.

Die Jahre 1520/21 bezeichnen den Höhepunkt der politischen Freundschaft zwischen den Wittenbergern und Erfurtern; auf Luther und Hutten wurde in Flugblättern als auf die beiden Helden hingewiesen,

die Deutschland mit dem Wort und mit dem Schwert befreien würden. Die Sache LUTHERS und die Sache des Humanismus schienen völlig gemeinsam zu sein. Als LUTHER auf den Reichstag nach Worms zog und gegen Erfurt kam, da empfing ihn an der Grenze des Erfurter Stadtgebiets die ganze Universität, ihren Rektor CROTUS an der Spitze, der ihn mit einer begeisterten Anrede als den großen Feind aller Niedertracht begrüßte (KAMPSCHULTE, II, 97).

Die alten Führer des Humanismus schüttelten allerdings die Köpfe zu dieser Wendung der Dinge. REUCHLIN zog sich vor LUTHER zurück und suchte auch MELANCHTHON aus der Verbindung zu lösen; als sich dies als vergeblich erwies, zertrennte er die Beziehungen mit seinem Neffen und Schüler, von dem er wohl gehofft hatte, daß er dereinst sein Nachfolger in seiner Stellung sein werde. HUTTEN schrieb dem alten Führer einen groben und beschimpfenden Absagebrief (22. Febr. 1521).[1]

Nicht viel anders erging es ERASMUS, auch er wurde durch diesen Gang der Dinge überholt und antiquiert. Der ganze junge Humanismus fiel von ihm ab und dem Bündnis mit LUTHER zu. In diesem ganzen Jahr, schrieb ERASMUS an BARBIRIUS (13. Aug. 1521, *Opp.* III, 653), hat kein einziger von allen denen, die jetzt mit LUTHER gemeinsame Sache gemacht haben, ein Wort an mich geschrieben, keiner mich besucht, keiner mich nur grüßen lassen, da sie zuvor mit ihren Liebenswürdigkeiten mich beinahe umbrachten. Und 1523 klagt er dem Papst HADRIAN (*Opp.* III, 746): vordem lebte ich mit allen Gebildeten in der erfreulichsten Gemeinschaft, ich war glückselig durch diesen Besitz; nun ist das alles zerstört und sie hassen mich auf beiden Seiten.

Das Leben des ERASMUS hat in der That einen tragischen Ausgang. Er hatte sein Leben lang an einer Reformation der Kirche auf seine Art gearbeitet. Die Unwissenheit und Rohheit des Klerus und vor allem die Bettelmönche hatte er stets für die Wurzel alles Übels angesehen (man sehe z. B. *Opp.* III, 405, 1101). Eben hatte es den Anschein, als sei diese Wurzel, nicht zum wenigsten durch seine fleißigen Axtschläge, abgehauen; die Saat einer feineren Kultur und wissenschaftlichen Bildung begann überall aufzusprossen. Da brach jener große Sturm herein, welcher das ganze angefangene Werk zerstören zu wollen schien. Bald konnte man von den Kanzeln entlaufene Mönche als evangelische Prädikanten verkünden hören, daß Vernunft und Bildung vom Teufel sei; es ist bekannt genug, daß auch LUTHERS Kanzelberedsamkeit diese Formel keineswegs gescheut hat. Und diese Bewegung breitete sich reißend

[1] GEIGER, Reuchlins Briefwechsel, S. 322, 327.

schnell aus, bald kam der soziale Krieg dazu, Universitäten und Schulen entleerten sich und das Ende aller Kultur schien herbeigekommen.

Man hat schon damals von Erasmus verlangt und bis auf diesen Tag das Verlangen wiederholt, daß er sich der Reformation hätte anschließen sollen; und man hat ihm, weil er es nicht that, den Vorwurf der Unentschiedenheit und Feigheit damals gemacht und auch diesen Vorwurf unendlich oft wiederholt. Mir scheint ein solches Verlangen verrät wenig psychologisches Verständnis oder große Befangenheit des Urteils. Es ist schon an und für sich unbillig von einem Mann, wie Erasmus, den Päpste und Kardinäle, Kaiser und Kurfürsten umwarben, von dem Mann, der die geistige Führung Europas in Händen hatte, zu verlangen, daß er sich der Führung eines fast 20 Jahre jüngeren Mannes unterordne, dessen Name noch vor wenig Jahren nirgend in der Welt, außer dem obskuren Ort *in termino civilisationis* gehört worden war. Es ist um so unbilliger, als dieser Mann keineswegs dahin führte, wohin Erasmus wollte. Es hat, wie ich glaube, unter allen Menschen, welche jene stürmische Zeit erlebt haben, keiner dieselbe mit einem deutlicheren, objektiveren Bewußtsein erlebt als Erasmus. Er wußte gar wohl und hat es unzählige Male ausgesprochen, daß die Kirche noch an großen Schäden leide; eine Reform der Verwaltung, eine Reform des klerikalen Lebens, namentlich auch hinsichtlich des Cölibats, hat er nie aufgehört für notwendig zu halten. Insofern Luther dies Ziel verfolgt, ist Erasmus mit ihm einverstanden und wünscht, daß er Erfolg habe. Aber Luthers ganzes Vorgehen konnte er unmöglich billigen. In dem eben erwähnten Brief vom Jahre 1521 spricht er sich mit der vollkommensten Klarheit über sein Verhältnis zu Luther aus: er habe an dessen Sache von Anfang an keinen Anteil haben wollen, denn von Anfang an, schon aus den ersten Blättern, die er von jenem gelesen, habe er gemerkt, die Sache werde auf einen Tumult auslaufen; ihm sei aber die Zwietracht so sehr verhaßt, daß er auch die Wahrheit nicht möge, wenn sie zum Aufruhr führe *(ut veritas etiam displiceat seditiosa)*.

Es giebt Menschen, die eine andere Konstitution haben, Männer die ganz Wille sind, und denen umgekehrt eine Wahrheit nicht ganz gefällt, die nicht etwas seditios ist. Zu ihnen gehören fast alle diejenigen, deren sich die Geschichte bedient, um große und plötzliche Wendungen herbeizuführen. Luther gehört zu ihnen. Sie sind aber keineswegs so häufig als man erwarten müßte, wenn man alle, die den Erasmus der Feigheit beschuldigen, für Männer von dieser Art halten wollte. Man kann vielleicht auch sagen, es sei nicht einmal wünschenswert, daß sie so häufig seien; die regelmäßige Arbeit an dem Wachstum der Kultur und der Wissenschaft setzt jene Eigenschaft nicht voraus. Jedenfalls,

Erasmus war nicht von dieser Art. War Luther ganz Wille, so war Erasmus ganz Intellekt, wie es die Natur auf die beiden Physiognomien mit großer, man möchte fast sagen erschreckender Deutlichkeit geschrieben hat. Erasmus hatte davon das klarste Bewußtsein. Er sah, daß, seit Luther die Führung an sich gerissen, seine Rolle ausgespielt sei. Als Papst Hadrian 1523 ihn zu bewegen suchte, als Verteidiger der Kirche nach Rom zu kommen, antwortete Erasmus: bei dieser Tragödie könne er nicht Akteur, sondern nur Zuschauer sein. Er sah, daß die Entscheidungen nicht mehr durch den Intellekt, sondern durch den Willen und zuletzt durch die Waffen würden gegeben werden. Der Intellekt zog sich zurück vor dem Willen, nicht ohne schmerzliche Enttäuschung: er hatte geglaubt, daß sein Reich nunmehr angebrochen sei. — Es ist interessant den Wandel der Dinge in Luthers Briefen an Erasmus sich spiegeln zu sehen: im ersten redet Luther ihn als den großen Mann an, zu dem er, der ganz unerhebliche, aufschaut; in dem letzten (vom Jahre 1524) behandelt er ihn mit beleidigender Nachsicht: da ihm (Erasmus) die Gabe des Mutes nicht verliehen sei, so thue er wohl daran sich vom Kriegsschauplatz fern zu halten; er rate ihm diese Zurückhaltung auch ferner zu beobachten, dann solle ihm kein Leid geschehen.[1]

Ob es gut war, daß Erasmus Luthern das Feld räumen mußte? Ob die Kirche nicht auch von innen heraus hätte reformiert werden können? Die Versuche des 15. Jahrhunderts den Klerus und die Klöster zu reformieren, waren nicht ganz so erfolglos gewesen, wie oft behauptet wird. Ob nicht die Abstellung der Mißbräuche im Kirchenregiment und im Kultus auch innerhalb der Kircheneinheit hätte erfolgen können? Die Ausbeutung der höchsten geistlichen Gewalt zu weltlichen Zwecken, unter allen Übeln wohl das schlimmste, hing vielleicht nicht so sehr mit dem Wesen der Institution als mit gewissen vorübergehenden politischen Konstellationen zusammen. Doch es ist vergeblich solche Frage aufzuwerfen; wer will es wagen sie zu beantworten? Es wäre thöricht mit der Geschichte rechten zu wollen. Thöricht

[1] Wie sehr Luther Wille war, spricht sich in einem merkwürdigen Urteil über Aristoteles sehr deutlich aus. „Cicero übertrifft, heißt es in den Tischreden einmal, Aristotelem weit *in philosophia* und mit Lehren; *officia Ciceronis* sind viel besser denn *Ethica Aristotelis*. Nachdem Cicero in großen Sorgen im Regiment gesteckt ist und große Bürde, Mühe und Arbeit auf ihm gehabt hat, so ist er weit überlegen Aristoteli, dem müßigen Esel, der Geld und Gut und gute faule Tage genug hatte.“ Luther verachtet den theoretischen Menschen, den Denker in Aristoteles; der Redner ist ihm eine verwandtere Natur. — Ein billiges und einsichtiges Urteil über Erasmus und sein Verhältnis zu Luther fällt Horawitz in seinen *Erasmiana*, Sitzungsberichte der Wiener Akademie XC, 387 ff.

freilich auch zu meinen, daß ohne Luthers Dazwischentreten die Dinge für immer beim Alten geblieben wären. Der Humanismus hätte weiter gewirkt, die „Barbarei“ wäre durch die „Bildung“ verdrängt worden, und bei der Bildung wäre es auch nicht geblieben. Die historisch-philologischen und nicht minder die mathematisch-physikalischen Forschungen, welche durch den Humanismus angeregt waren, hätten ihren Fortschritt gehabt und ihre Folgen. Die Kirche hätte, wie die alten, so die neuen Wissenschaften in ihrem Schoße gehegt, der ganze unglückliche Kampf gegen die Wissenschaft, in welchem die Kirche sich aufgerieben hat, wäre nicht eingetreten; der Friede, welcher zwischen Kirchenregierung und Wissenschaft bis zu dem Ausbruch der Kirchenrevolution stattfand, hätte fortgedauert und alle geschichtliche Entwicklung leichter und allmählicher sich vollziehen lassen. Aber freilich, wer will sagen, ob wirklich die Kirche die Entwicklung des neuen wissenschaftlichen Lebens in sich hätte ertragen können? wer will sagen, ob die moderne Entwicklung des politischen und wirtschaftlichen Lebens, ob die Spaltung der abendländischen Menschheit in nationale Sonderexistenzen ohne die Zersprengung der Kircheneinheit sich hätte vollziehen können? Wer nicht eine deutliche Einsicht in Plan und Ziel der Menschheitsgeschichte zu haben überzeugt ist, der findet es vielleicht auch in diesem Falle geraten, anzuerkennen, daß das Wirkliche das Notwendige war, und zu glauben, daß das Notwendige auch das Gute ist. Und so behält der Wille auch hier sein Recht.

Es dauerte nicht lange, daß auch für die jungen Humanisten, die jetzt so fröhlich mit Luther in den Krieg zogen und auf den Erasmus als einen furchtsamen Alten herabblickten, die Enttäuschung kam. Schon im Jahre 1524 waren auch dem Blödesten die Augen geöffnet. Die Universitäten und Schulen gingen unter den Stürmen des kirchlichen Kampfes beinahe ein; die theologischen Streitfragen nahmen ungeteilter als je alles Interesse in Anspruch, die Poesie und die schönen Wissenschaften wurden durch Massen politischer und kirchlicher Flugschriften vom litterarischen Markt verdrängt. Die Mönche, die bisher ihre Unwissenheit und Barbarei in den Klöstern verborgen hatten, predigten sie jetzt von allen Kanzeln. Der Humanismus ging an dem Bündnis mit der Reformation zu Grunde.

Auch diesen Vorgang will ich im folgenden für die einzelnen Universitäten kurz nachweisen. Ich beginne mit Wittenberg, von wo die Sache anhob. Am 6. Juli 1520 hatte Erasmus an Spalatin geschrieben: durch den Kurfürsten Friedrich sei die vor wenigen Jahren kümmerliche und spärlich besuchte Universität mit Sprachen und Wissenschaften auf das schönste ausgestattet worden; so habe jener die neuen Studien

gefördert, daß die Vertreter der alten Doktrin zur Klage keine Ursach gehabt hätten. Er schließt: „kürzlich hab ich an Melanchthon geschrieben, aber so, daß der Brief zugleich für Luther war. Ich bete, daß der allmächtige Gott Luthers Stil und Gemüt so mäßige, daß er der evangelischen Frömmigkeit große Frucht schaffe, und daß er einigen einen besseren Geist gebe, welche mit der Schmach ihren Ruhm suchen, welche mit seinem Schaden ihren Gewinn suchen. Ich wollte, daß Luther jene Händel einmal ließe und die Sache des Evangeliums rein und ohne Beimengung von Leidenschaft triebe, vielleicht ginge es besser. Jetzt beladet er die klassischen Studien mit Haß und Verdacht, der uns verderblich, ihm nicht förderlich ist.“

Erasmus Wunsch und Bitte ist nicht in Erfüllung gegangen. Es war Luthern ohne Zweifel unmöglich eine Sache ohne Leidenschaft zu treiben.

In dem Schreiben Luthers an den christlichen Adel deutscher Nation bildet die Universitätsreform den 25. Artikel des Programms. Luther faßt darin seine Ansicht von dem, was ist und von dem, was sein sollte zusammen. Wie alles, was das Papsttum eingerichtet habe, nur darauf gerichtet sei, Sünde und Irrtum zu mehren, so auch die Universitäten; der böse Geist selbst sei es, der das Studieren hereingebracht habe, da regiere allein „der blinde heidnische Meister Aristoteles.“ Aus den Büchern dieses „verdammten, hochmütigen, schalkhaftigen Heiden“ werde die christliche Jugend unterrichtet. Dem müsse ein Ende gemacht werden; „lehret doch der elende Mensch in seinem besten Buch, *de anima*, daß die Seele sterblich sei mit dem Körper; desselben gleichen das Buch *Ethica* ärger denn kein Buch der Gnade Gottes und christlichen Tugenden entgegen ist. O, nur stracks weit weg mit solchen Büchern von allen Christen.“ Also diese Bücher, Physik, Metaphysik, Psychologie und Ethik müssen ganz abgethan werden. Bleiben mögen die Schriften, die es bloß mit der Form zu thun haben: Logik, Rhetorik, Poetik; aber die Kommentare und Quästionen, welche die Spaltung in Schulen zur Folge gehabt haben, müssen abgethan werden. Dazu kämen denn die Sprachen, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, die mathematischen Disziplinen und die Geschichte. — In den beiden oberen Fakultäten aber, der juristischen und theologischen, wäre das Studium der Bibel im Wesentlichen genug.

Die Heftigkeit des Tones, in welchem Luther in seinen folgenden Revolutionsschriften von den Universitäten als den eigentlichen Burgen des Teufels auf Erden sprach, ist vielleicht von keinem Angriff auf diese Institute weder vorher noch nachher erreicht worden (Proben bei Janssen, II, 176, 195, 293). In der Sache gingen die bald massenhaft

auftretenden Prediger des reinen Evangeliums zum Teil einen Schritt weiter: sie verwarfen nicht nur den vorhandenen, sondern jeden gelehrten Unterricht: das Wort Gottes sei allein genug und zu seinem Verständnis sei nicht Gelehrsamkeit, sondern der Geist erforderlich; eine Anschauung, die schriftmäßig zu widerlegen allerdings nicht leicht sein dürfte. Daß der Geist Gottes nicht nach dem Maß der Gelehrsamkeit mitgeteilt werde, vielmehr denen zumeist, die thöricht sind vor der Welt, die göttlichen Geheimnisse offenbare, bezeugen Evangelisten und Apostel durch Wort und Beispiel. Hierüber hat sich KARLSTADT gewiß nicht getäuscht.

Es ist überraschend zu sehen, wie MELANCHTHON auf LUTHERS Ton einging. Er hatte in jener erwähnten Antrittsrede noch von der Wiederherstellung der echten Aristotelischen Philosophie als von seiner großen Aufgabe gesprochen. Aber die Sache gedieh nicht in der neuen Umgebung. Im Sommer 1519 las er über den Römerbrief; aus dieser Vorlesung ging bald die erste Dogmatik der neuen Theologie hervor, die *loci theologici* (1521 zum erstenmal gedruckt). Paulus und die neue Theologie verdrängten völlig den Aristoteles, ja den Humanismus selbst. In einer Rede: Ermahnung zum Studium der Paulinischen Lehre (gedruckt Febr. 1520, C. R. XI, 34—41), verwirft er nicht mehr bloß die Schulphilosophie, wie auch der Humanist that, sondern die Philosophie überhaupt, als heidnischen Greuel. Die Schuldoktoren haben aus der Theologie jenes alte Weib, genannt Philosophie, gemacht, welches nach Griechenland stinkt *(Graeciae hircissantem anum, Philosophiam).* Paulus ist das Gegengift, ohne Paulus kein Heil: „alle übrigen Wissenschaften magst du verachten; den Paulus vernachlässigen, heißt die Hoffnung der Seligkeit wegwerfen.“

Im Jahre 1520 gab er die Wolken des Aristophanes heraus, wider die Philosophaster, sagt er in einem Brief an LANGE (April 1520, C. R. I, 163), nicht die Philosophen, denn diesen bin ich sehr geneigt, wenn sie nur mit Maß und Vorsicht philosophieren. Daß die griechischen Philosophen zu diesen guten Philosophen nicht gehören, kann in der Dedikationsepistel an AMSDORF (Dez. 1520, S. 273 ff.) nachgesehen werden: die Wolken würden eben zu dem Ende zugänglich gemacht, damit die Jugend sehe, was das Altertum selbst von diesem Zeug gehalten habe.

Ausführlicher als schon hier geschieht, hat er dann in der Verteidigung LUTHERS, welche er unter dem Namen *Didymus Faventius* gegen H. EMSER schrieb (Febr 1521, C. R. I, 286—358), sein Verwerfungsurteil gegen die Philosophie, im besondern gegen die Aristotelische, begründet. Die ganze Physik enthalte nichts als Wortungeheuer, wie

Materie, Form, Beraubtheit, unendlich, welche geschwätzigen Menschen Stoff zum Schwatzen gebe und die Jugend durch Streiterei um alle Kraft bringe. Dazu komme, daß sie viele Widersprüche gegen die heil. Schrift enthalte. Das gelte doppelt von der Metaphysik: offenbare Atheisten seien die Stoiker und Epikurer, aber ein Atheist auch Aristoteles, „unter dessen Führung, o titanische Frechheit, ihr den Himmel stürmet. Ich klage jetzt nicht die Barbarei der Theologaster an, sondern jene Weisheit selbst, womit ihr die Christen von der Schrift zur Vernunft abgezogen habt. Geh nun, Bock (so wird Emser, mit bekannter Beziehung auf sein Wappen, in dem ganzen Schriftstück angeredet), und leugne, daß die Schulphilosophie Götzendienst sei.“ Endlich die Ethik ist Christo diametral entgegen. Er zeigt es, indem er die Wörter Gesetz, Sünde, Gnade durchgeht; in allen Stücken lehre die Philosophie das Gegenteil der Wahrheit, die scheußlichste Pest zähle sie unter den ersten Tugenden. In Summa, prostituiert sei die Kirche durch die Philosophie, so daß man mit sodomitischen Lüsten zu kämpfen habe. „Ein Christ ist nicht, wer den Namen eines Philosophen in Anspruch nimmt.“ Dann kommt er auf die Universitäten: nie sei etwas Verderblicheres, Gottloseres erfunden worden, nicht die Päpste, der Teufel selbst sei ihr Urheber; Wiclef zuerst habe es gesehen, daß die Universitäten des Teufels Schulen seien: konnte er etwas Frömmeres oder Weiseres sagen? Die Juden opferten Jünglinge dem Moloch; ein Vorspiel für unsere Universitäten, wo die Jünglinge heidnischen Götzenbildern geopfert werden (343).

Es mag dahingestellt sein, ob wirklich religiöser Glaube, der freilich nach der Vernunft nicht fragt, oder bloß ins Gegenteil umgeschlagene humanistische Eloquenz aus diesen Worten Melanchthons spricht. Das letztere anzunehmen rät allerdings sowohl der Stil dieser Auslassungen als die Thatsache, daß Melanchthon sehr bald zu anderer Sprache zurückkehrte. Der Natur Melanchthons ist augenscheinlich ein konziliatorischer Rationalismus, wie die scholastische Philosophie ihn darstellt (man vergleiche das Urteil der Pariser theologischen Fakultät über Luther, C. R. I, 385 ff.), viel zusagender, als die supranaturalistische, alle Gemeinschaft mit der Vernunft ausschlagende Gläubigkeit des Mystizismus. Die Palinodie zu dieser Schmährede auf die Vernunft und Philosophie ist denn auch nicht ausgeblieben.

Mit dem Jahre 1522 beginnen in Melanchthons Briefen und Reden die Klagen über den Verfall der schönen Wissenschaften, die nun bis zu seinem Tode nicht mehr verstummen. Die Theologie, oder wie er sagt, die Pseudotheologen haben mit ihrem barbarischen Gezänk die Musen vertrieben. Es sind nicht mehr die alten scholastischen,

sondern die neuen Theologen Wittenberger Abkunft gemeint. Es ist nur allzu wahr, erwidert er EOBANUS' Klagen aus Erfurt (22. Juli 1522), daß die Poesie von der Jugend vernachlässigt wird; das bedeutet, wenn mich nicht alles täuscht, den bevorstehenden Verfall der Litteratur und Wissenschaft, wir werden ein Geschlecht hinter uns lassen, das weniger weiß, als das des Scotus. Guter Gott, ruft er in dem folgenden Brief an denselben (April 1523, I, 613) aus, sind das Theologen, deren Weisheit in der Verachtung der Wissenschaften besteht! Muß daraus nicht eine neue, noch dümmere und noch gottlosere Sophistik kommen? Er selbst strebt jetzt aus der Beschäftigung mit theologischen Dingen heraus und zu den klassischen Studien zurückzukehren. Durch Zufall, schreibt er an SPALATIN (März 1523, I, 606), sei er in die theologischen Vorlesungen hineingekommen und sitze nun schon mehr als zwei Jahre auf diesem Riff fest. Er tauge nicht dazu und wünsche loszukommen. Auch sei ein so großer Haufe von Theologen da, daß die Jugend mit Theologie verschüttet werde. Seine Aufgabe sei die Wiederherstellung der schönen Wissenschaften, deren sich so wenige annehmen (vgl. I, 576, 604, 677). Im Jahre 1523 legte er die Notwendigkeit der klassischen Studien den Theologen in einer Rede ans Herz (*encomium eloquentiae*, C. R. XI, 50 ff.): Eloquenz und Einsicht seien unzertrennlich, und diese beiden Dinge seien das Beste, was es unter der Sonne gebe. Leider gebe es gegenwärtig Leute, die leugnen, daß die Theologie aus den sprachlichen Studien Nutzen ziehen könne, und dieser Irrtum, wie durch Ansteckung verbreitet, habe die meisten jetzt dahin gebracht, daß sie die klassischen Studien verachten, um nicht ihr Ansehen unter den Theologen zu verlieren (*ne non valde theologicari videantur*). Die Zungen sollte man, sagt er bald darauf in einer Vorrede (C. R. I, 666), denjenigen ausschneiden, welche die Jugend von den Studien abmahnen.

MELANCHTHON fühlte sich fremd unter den neuen Theologen. Ich habe hier fast keinen Umgang, außer dem Geschäftsverkehr; so sitze ich zu Hause wie ein lahmer Schuster; so schreibt er an seinen humanistischen Freund CAMERARIUS (1. Nov. 1524, I, 683). Kurz darauf erhielt er einen Brief von ERASMUS (10. Dez.): er hätte gewünscht, daß MELANCHTHON in den Humanitätsstudien geblieben wäre, für welche er durch seine Anlage bestimmt sei; jener Tragödie hätte es an Schauspielern nicht gefehlt. MELANCHTHON empfand selbst, wenigstens zu Zeiten ähnlich. Freilich er konnte von Wittenberg nicht mehr fort und auch aus der Verbindung mit der Theologie nicht los. So blieb es nun seine Lebensaufgabe, hier die klassischen Studien, so gut es denn gehen wollte, zu erhalten. Dankbar war die Aufgabe nicht mehr.

Die Zeit, wo die ganze Universität sich zu den griechischen Vorlesungen drängte, war vorüber. Im Jahre 1524 waren es, wie wir in MELANCHTHONS Leichenrede von seinem Schüler VITUS VINSHEMIUS vernehmen, ihrer vier, welche die Vorlesung über Demosthenes hörten und den Text dazu aus MELANCHTHONS Exemplar abschrieben; VINSHEMIUS war einer der viere (C. R. X, 193). Die Teilnahmlosigkeit der Studierenden gegen die schönen Wissenschaften und besonders gegen das Griechische bildet von da ab einen stehenden Gegenstand der Anklage in MELANCHTHONS öffentlichen Kundgebungen. Die Anschläge zu seinen Vorlesungen über griechische Autoren sind voll von derartigen Äußerungen. So heißt es im Jahre 1531: ein Bettler soll Homer bei seinen Lebzeiten gewesen sein, auch heute noch geht er betteln, nämlich nach Zuhörern, so groß ist die Verachtung des besten. Oder 1533: ich hoffte durch die Schönheit der zweiten olynthischen Rede die Zuhörer für Demosthenes zu gewinnen. Aber taub ist das Zeitalter für solche Autoren. Kaum einige Zuhörer hielten aus und diese nicht um des Griechen, sondern um meinetwillen. Im folgenden Jahre kündigte er an: morgen beginne ich die Interpretation von Sophokles, Antigone; eine Ermahnung mag ich nicht hinzufügen, denn an diesen Barbarengemütern wäre sie doch vergeblich. Ähnlich Anschläge von 1538, 1543 (C. R. II, 557, 619, 650, 791, III, 570, V, 274).

Der Zustand der Universität überhaupt war seit 1522 kein guter. Die Frequenz, welche bei der ersten Kunde von den neuen Dingen, die sich zu Wittenberg begaben, plötzlich zu einer außerordentlichen Höhe emporgeschnellt war, sank ebenso schnell wieder. Die Einkommensverhältnisse der Lehrer fielen in große Verwirrung; viele der bedeutenderen Lehrer gingen fort, die Schule verfiel; MELANCHTHON sah voraus, daß auch er nicht mehr lange da sitzen bleiben werde, nur wollte er nicht um seine Entlassung bitten, dagegen gern gehen, wenn man ihn gehen heißen würde; die von ihm immer wieder angeregte allgemeine Reform wollte nicht zustandekommen (Brief an BAUMGÄRTNER 31. Okt. 1524, I, 679). LUTHER fragte fast an demselben Tage (1. Nov. 1524, DE WETTE, II, 560) bei SPALATIN an, er solle doch herauszubringen suchen, ob es wirklich die Meinung des Fürsten sei, die Wittenberger Universität ganz verfallen zu lassen; dann müsse man eben jedem für sich zu sorgen raten. Im folgenden Jahr scheint, nach wiederholtem und heftigem Drängen LUTHERS, durch den Nachfolger Friedrichs des Weisen, wenigstens den dringendsten ökonomischen Forderungen abgeholfen worden zu sein (Brief an den Kurfürsten 31. Okt. 1525, DE WETTE III, 39). MELANCHTHON wurde mit einer theologischen Lektur, trotz seines Widerspruchs, und mit 100 fl. Gehalt zu den bisherigen

100 versehen. Die Frequenz erreichte ihren tiefsten Stand im Jahre 1527, in welchem eine Pest zur Verlegung der Universität nach Jena nötigte. In den nächsten Jahren wurden die vorzüglichsten Lehrkräfte der Universität, namentlich MELANCHTHON, durch kirchliche Aufgaben fast ganz in Anspruch genommen, zuerst durch die Visitationen in Kursachsen (1527—1529), dann durch die Religionsverhandlungen mit den Schweizern und mit dem Reich.

Erst in den dreißiger Jahren, nachdem das neue Kirchenwesen sich ein wenig befestigt hatte, kam auch die Universität wieder zu gesichertem Bestand und regelmäßigem Lehrbetrieb. Davon wird später zu handeln sein.

Die Universität Erfurt war die einzige unter allen deutschen Universitäten, welche der neuen Lehre zufiel; sie war auch die erste, welche dadurch zu Grunde ging.[1]

Bei jenem oben erwähnten Einzug LUTHERS in Erfurt (6. April 1521) hatte EOBANUS, der natürlich mit seinen Versen bei diesem Anlaß nicht fehlen durfte, die Musen selbst in der Begleitung des Reformators in die Stadt einziehen zu sehen geglaubt. Die Vision stellte sich bald als eine täuschende heraus. Am Tage nach LUTHERS Abreise begann, durch einen geringfügigen Zufall veranlaßt, das sogenannte Pfaffenstürmen: die studentische Jugend vereinigte sich mit der städtischen, unter Zulassung des Rates, zur Plünderung und Demolierung der Häuser der Geistlichen. Diese Exzesse, die sich im Laufe der nächsten Jahre öfter wiederholten, vertrieben zwar die Kleriker, zu EOBANUS' großer Genugthuung (KRAUSE, I, 334); aber bald folgten ihnen die Studenten, deren Eltern an diesem Treiben Anstoß nahmen, und auch die humanistischen Lehrer, denen es unheimlich dabei wurde, verließen zum großen Teil die Stadt. Das Feld nahmen in Erfurt nunmehr die Prädikanten ein, aus den Klöstern entlaufene Mönche, auch LANGE, LUTHERS Freund, war unter ihnen: sie predigten das Evangelium ohne jegliche Beimischung menschlicher Vernunft. Gegen die Sophisten und ihren Meister Aristoteles, gegen die Wissenschaften und die gelehrten Grade wurde von allen Kanzeln gedonnert. Das hätte die Humanisten nun nicht verdrossen, wenn ihnen nicht begegnet wäre, von den Ultras mit zu den Sophisten gerechnet zu werden. Seit Ende 1522 erfüllten sie die Welt mit bitteren Klagen. EOBANUS, der selber erleben mußte, von LANGE als Beschützer der Sophisten denunziert zu werden, worauf er bald mit heftigen Invektiven, bald mit

[1] KAMPSCHULTE, Geschichte der Erfurter Universität. Bd. II. Manche Ergänzungen in KRAUSES Eob. Hessus I, 330 ff.

würdelosen Bitten um Schonung antwortete, wendete sich 1523 mit verzweifelten Klagen an die Wittenberger: eine Barbarei werde durch die neue Theologie über Deutschland kommen ärger als die frühere. Eine Sammlung von einigen Briefen, welche seine Klagen ihm einbrachten, veröffentlichte er zum Zeugnis wider die Prädikanten unter dem Titel: *De non contemnendis studiis humanioribus futuro Theologo maxime necessariis aliquot clarorum virorum ad Eob. Hessum Epistolae* (1523). Auch satirische Dialoge auf die neuen Dunkelmänner verfaßte und veröffentlichte er (1524). Aber es half alles nicht; die Immatrikulationen hörten so gut wie ganz auf; die Universität ging fast ganz ein. Eobanus hungerte; er erbot sich 1522/23 in wiederholten schimpflichen Bettelbriefen, den Sieg Landgraf Philipps über Sickingen mit seinen Poemen zu verherrlichen: sie seien beinahe schon fertig, man möge sie doch um Gottes Willen bestellen. Aber es erfolgte keine Bestellung (Krause I, 344). Im Jahr 1525 strich ihm der Erfurter Rat seinen Gehalt. Im Jahre 1526 verließ er Erfurt; Melanchthon hatte ihn nach Nürnberg an die eben errichtete Schule empfohlen. Freilich kehrte er noch einmal zurück (1533), aber er erlebte keine Freude mehr in Erfurt. Die Universität konnte sich nicht wieder erholen, sie siechte noch fast drei Jahrhunderte und ging dann ein.

Auch das Leipziger Studium litt sehr unter der großen Krisis. War schon gegen Ende des zweiten Jahrzehnts durch den Einfluß Wittenbergs ein Rückgang im Besuch bemerkbar gewesen, so sank im Verlaufe des dritten die Frequenz auf etwa ein Viertel der früheren Ziffer. Noch stärker war die Abnahme der Promotionen. Auch die klassischen Studien gingen zurück, durch die lutherische Bewegung wurden sie dem Herzog Georg, von dem sie bisher entschieden begünstigt worden waren, verdächtig. Als im Jahre 1524 Mosellanus vor der Zeit starb, wurde zwar noch ein Nachfolger, der Niederländer Jac. Ceratinus aus Löwen, auf Erasmus' unbedingte Empfehlung, für die griechische Lektur berufen. Doch blieb er nur kurze Zeit; der Herzog glaubte lutherische Neigungen bei ihm wahrzunehmen (Böhme, 33). Allerdings finden sich unter den Lehrern auch noch nachher eine Anzahl von Freunden humanistischer Studien, H. Stromer, J. Musler, C. Borner, W. Meurer; doch scheinen die Anhänger des Alten jetzt entschieden das Übergewicht gehabt zu haben. Es ist auffallend, daß in der Masse der Universitätsaufzeichnungen, welche in den von Zarncke herausgegebenen *Acta Rectorum* und im Urkundenbuch vorliegen, von Reformationsbestrebungen, wie sie das zweite Jahrzehnt erfüllt hatten, fast gar nicht mehr die Rede ist. Es standen sich jetzt Revolution und Reaktion gegenüber.

Die brandenburgische Universität zu Frankfurt a. O., welche, als jenseits der Grenzen der Civilisation gelegen, wohl von Anfang an nur die dürftigen Umrisse einer Universität darstellte, kam im dritten Jahrzehnt durch die Reformation zu völligem Stillstand, wozu auch die wiederholt auftretende Pest das ihre beitrug (Beckmann, 273).

Dasselbe Schicksal traf die beiden Ostseeuniversitäten. In Rostock begann das schnelle Sinken der Inskriptionen 1523; im Jahre 1529 wurde niemand immatrikuliert; von 1530—1536 führte ununterbrochen ein Mann das Rektorat. Die Universität war so gut wie eingegangen. In einem Bericht vom Jahre 1530 bezeichnet das Universitätskonsilium die Martinianische Faktion als die Ursache: seitdem würden die Kinder von den Universitäten heimgerufen; auch sei die Aussicht auf Versorgung der Lektoren im Alter mit geistlichen Pfründen gemindert, der Universität seien zwei Kirchen verloren gegangen (Krabbe, 361 ff., 392). Ebenso entschieden als Rostock lehnte Greifswald den Anschluß an die Reformation ab. Die Universität, Inskriptionen, Vorlesungen, Promotionen scheinen auch hier während der Jahre 1525—1539 fast ganz cessiert zu haben. Die Blätter in den Universitätsbüchern, welche die Eintragungen dieser Jahre enthielten, sind ausgerissen worden, sie mochten wohl noch ärgeres über die Martinianische Faktion enthalten, als der Rostocker Bericht (Kosegarten I, 180, 186).

Die Kölner Universität war ein Hauptlager der Gegner der Reformation. Die theologische Fakultät verdammte, mit Löwen und Paris, Luthers Bücher und verbrannte sie im Beisein Karls V. (1520). Sie hat hervorragenden Anteil an der Erhaltung des Katholizismus am Rhein; der Ruhm, den die Verse des Hymnus, welchen man am Feste der Schutzheiligen Kölns sang, der Stadt beilegen:

Postquam fidem suscepisti, civitas praenobilis,
Recidiva non fuisti, sed in fide stabilis,

kommt in erster Linie der Universität zu (Bianco, 444). Sie blieb fest in der Anhänglichkeit an die römische Kirche auch gegenüber den Reformationsneigungen des Erzbischofs Hermann von Wied; nur eine kleine Minorität, worunter der Kanzler H. v. Neuenar, Phrissemius, Agrippa v. Nettesheim, Ortuinus Gratius genannt werden (Ennen IV, 372), neigte zu reformatorischen Ansichten. Die Studien gerieten übrigens auch hier in tiefen Verfall. Die Reformationsbestrebungen, welche am Anfang der zwanziger Jahre dem Sinken entgegenwirken sollten, waren erfolglos. Die Immatrikulationsziffern bewegen sich in den Jahren 1527—1543 zwischen 36 und 96 (Ennen, 667), während sie vorher 300—400 betragen hatten. Die Ursache des Untergangs,

sagt die Universität in einem Bericht an die städtischen Provisoren 1534, sei der Lutheranismus oder die Glaubensspaltung, unter dessen Einfluß überall die gelehrten Schulen eingingen (Krafft, Mitteilungen 208). Noch im Jahre 1546 wiederholt ein Bericht der Universität, die Studien seien schier erloschen, weshalb die Gegner der Kirche jetzt die Augen auf Köln richteten (Ennen, 668). Im Jahre 1557 hielten die Jesuiten ihren Einzug.

Die Wiener Universität, welche unter der Regierung Maximilians und unter dem Einfluß der von ihm begünstigten modernen Studien in den beiden ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts vielleicht unter allen deutschen Universitäten die größte Frequenz gehabt hatte (um 1515 wurden mehrere Jahre hindurch mehr als 600 jährlich immatrikuliert, Kink, I, 226), begann seit 1522 schnell zu sinken. Gegen Ende des Jahrzehnts war sie so gut wie verlassen; in den beiden Jahren 1527 und 1528 wurden zusammen 20—30 immatrikuliert, 1530 wurden im ganzen 30 Scholaren gezählt; die Übungen waren eingestellt; in dem Artistenkolleg waren nur noch zwei bis drei Magister, in den Bursen lagen Handwerksburschen. Als Ursache giebt die Universität schon 1522 an: die lutherische Sekte mahne von den Studien und der Erwerbung der Grade ab (Kink, 253 ff.). Die Universität war übrigens, von der theologischen Fakultät abgesehen, der Reformation geneigt; sie hatte bereits im Humanistenzeitalter ihren kirchlichen Charakter einigermaßen abgestreift; schon 1513 war den Studenten die klerikale Tracht, infolge ihres heftigen Sträubens dagegen, erlassen worden, und 1511 hatte die Universität die Einladung zum Konzil in Pisa als nicht mehr zeitgemäß dilatorisch behandelt (Kink, 226 ff.). Sie widerstrebte demgemäß jedem Andringen, gegen die Ausbreitung des Luthertums einzuschreiten. — Erwähnt mag noch werden, daß im Jahre 1528 von Seiten der Regierung des Königs Ferdinand ein Versuch gemacht wurde, Erasmus um hohes Gehalt (400 fl.) nach Wien zu ziehen, wie aus dessen ablehnender Antwort an den Rat Joh. Fabri hervorgeht (Opp. III, 1089, 1093). Erasmus bemerkt, an Professoren fehle es dort nicht, aber an Studenten.

Das Los der Wiener Universität teilten Heidelberg und Basel. In Heidelberg kam es, wie die Universitätsannalen erzählen, dahin, daß mehr Professoren als Auditoren vorhanden waren; die lutherische Lehre und Empörung der Bauerschaft wird als Ursache angegeben. An der Universität lehrten übrigens mehrere lutherisch Gesinnte, obwohl die Körperschaft als Gesamtheit sich ablehnend verhielt (Hautz, I, 390). Micyllus, der von 1533—1537 die griechische Lektur innehatte, klagte bitter über die herrschende Barbarei: niemand interessiere sich für die

Alten, niemand mache sich etwas aus Poesie; griechische und lateinische Litteratur lägen in gleicher Verachtung (CLASSEN, 126).

Lucrum est, quod petitur, magnique salaria census,
Aureaque ista licet secula jure voces.

Das Baseler Studium ging ganz ein. Der Besuch war seit 1522 ganz gering; als die Stadt im Jahre 1529 die Reformation annahm, zogen die altgläubigen Lehrer, unter ihnen GLAREANUS, auch ERASMUS schloß sich an, nach Freiburg. Die Universität wurde suspendiert; mit einem Fluch auf den Lippen gegen die Reformation, die Seelenseuche *(pestis animorum)*, verschied sie (VISCHER, 258 ff.).

Verhältnismäßig leicht scheinen die beiden unter österreichischer Verwaltung stehenden Universitäten zu Freiburg und Tübingen die Krisis überstanden zu haben. In Freiburg stiegen nach der Depression der Freiheitskriege die Immatrikulationen schon seit 1529 wieder auf die alte Höhe. Die Regierung und der Rat wirkten einträchtig zusammen die Ansteckung mit der neuen Lehre fern zu halten (SCHREIBER, II, 104).

Am wenigsten von allen deutschen Universitäten scheint Ingolstadt von der Reformation berührt worden zu sein. Mit der entschiedensten Konsequenz wurden alle Spuren des *virus Lutheranum*, das auch hier am Anfang der zwanziger Jahre sich einzuschleichen begann, ausgerottet. Die Universität, unter Führung ECKS, von der Regierung auch mit äußeren Mitteln kräftig unterstützt, kann als die stärkste Vorkämpferin in dem Kriege mit Wittenberg angesehen werden. Der Besuch der Wittenberger Universität, ebenso wie der Gebrauch von Schriften protestantischer Abkunft wurde verboten und verfolgt. Im Jahre 1527 setzte ECK die Verbrennung eines aus Wittenberg heimgekehrten Klerikers in Schärding durch. Der Besuch der Universität erlitt zwar auch einen Zurückgang, aber nicht einen sehr erheblichen; der Durchschnitt der Immatrikulationen von 1518—1550 betrug 136, nur 36 weniger als in dem vorausgegangenen Zeitalter, wohl das günstigste Verhältnis, das überhaupt vorkommt (PRANTL, I, Kap. 13).

Derselbe Verfall war an den niederen Schulen sichtbar. Es scheint nicht erforderlich, diese Thatsache durch Zusammenstellung der Nachrichten, welche sich über die einzelnen zufällig erhalten haben, nachzuweisen. Eine lange Reihe von Klagen über den Untergang des Schulwesens hat DÖLLINGER (I, 433 ff.) gesammelt; es wäre leicht sie erheblich zu vermehren. Fast alle Schulordnungen der neuen Landeskirchen nehmen auf die Thatsache Bezug, am lautesten und heftigsten hat LUTHER selbst darüber sich ausgesprochen; im folgenden Kapitel werden ein paar Stellen mitgeteilt werden.

Es war ein ungeheuer Unerwartetes, was sich auf dem Gebiet des Bildungswesens in diesem Dezennium zugetragen hatte. Am Anfang desselben war der Humanismus des Sieges völlig gewiß; überall drang Licht und Bildung durch, die herrschenden Gesellschaftsklassen standen durchaus auf Seiten der guten Sache. Und am Ende desselben Jahrzehnts schien alles zerronnen.

Im Jahre 1516 hatte Erasmus an Capito geschrieben: ich hange nicht eben sehr am Leben, und doch möchte ich gegenwärtig wohl ein wenig jünger sein, denn es scheint, daß ein goldenes Zeitalter kommt und vor der Thür ist. So hat Gott die Herzen der Fürsten gewendet, daß sie nur nach Frieden und Einigkeit trachten. Darum hoffe ich mit Zuversicht, daß nicht nur gute Sitten und Frömmigkeit, sondern auch die schönen Wissenschaften wieder aufleben und sich immer glänzender entfalten werden. Hierfür bürgt das einmütige Streben des Papstes Leo X., des Kardinals von Toledo in Spanien, der Könige Heinrich, Karl und Franz, endlich des Kaisers Maximilian (Opp. III, 186 ff.).

Im Jahre 1528 schrieb derselbe Erasmus an einen Freund bei Erwähnung von Wimphelings Tod: er wisse nicht, solle er klagen, oder jenem Glück wünschen, daß er einer Zeit entnommen sei, die über jede Vorstellung verderbt und zuwider sei (IV, 1141). Die von Luther erregte Kirchenrevolution, das ist Erasmus oft kund gegebene Ansicht, ist an dieser unglücklichen Veränderung schuld. „Wo immer das Luthertum herrscht, da sind die Wissenschaften zu Grunde gegangen. Zwei Dinge suchen sie, eine Stelle und ein Weib, dazu giebt ihnen das Evangelium die Freiheit, nach ihrer Lust zu leben“ (an Pirckheimer, 1528, IV, 1139).

Allerdings das letzte Wort der Reformation in diesen Dingen war noch nicht gesprochen.

Zweites Kapitel.

Die Aufrichtung protestantischer Universitäten und die Stellung des klassischen Unterrichts an denselben.

Im Jahre 1524 erschien Luthers Schrift: „An die Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.“ Es ist ein Notschrei, den die Thatsache auspreßte, daß das gelehrte Unterrichtswesen unter dem Einfluß der Reformation überall zerfiel. Luther gab dem Teufel die Schuld, derselbe wolle dadurch die gute Sache des Evangeliums in Mißkredit bringen. Die alten unreformierten Schulen habe der Teufel wohl leiden mögen, ja er selbst habe sie, wie die Stifte und Klöster, seine Nester, gestiftet und erhalten, um darin die Jugend zu seinem Reich zu ziehen; und in der That sei ihm das gelungen: „es war nicht möglich, daß ihm ein Knabe hätte entlaufen sollen, ohne sonderliches Wunder Gottes. Nun er aber siehet, daß diese Stricke durch Gottes Wort verraten werden, fähret er auf die andere Seite und will nun gar nichts lassen lernen.“ Und daran thue er abermal recht und weislich für die Erhaltung seines Reiches. — Neben dieser poetischen Darstellung giebt Luther auch eine prosaisch-rationale: „weil der fleischliche Haufe siehet, daß sie ihre Söhne, Töchter und Freunde nicht mehr mögen in Klöster und Stifft verstoßen und aus dem Hause und Gut weisen und auf fremde Güter setzen, so will niemand mehr lassen Kinder lehren noch studieren. Ja, sagen sie, was soll man lernen lassen, so nicht Pfaffen, Mönche und Nonnen werden sollen? Man lasse sie lernen, damit sie sich ernähren.“ Dazu komme eine andere Rede: die Gelehrsamkeit, wie sie zur leiblichen Versorgung nicht mehr tauglich, so sei sie auch an sich selber nicht mehr notwendig. — „Was ist uns nütze Lateinische, Griechische, Ebräische Sprache und andere freie Künste zu lehren? Könnten wir doch wohl Deutsch die Bibel und Gottes Wort lernen, die uns genugsam ist zur Seligkeit.“[1]

Der letzten Rede setzt Luther mit einem heftigen Zornausbruch gegen die Deutschen, die immer Bestien und tolle Tiere sein und bleiben müßten, die Behauptung entgegen: kein Evangelium ohne die

[1] Dieselben beiden Ursachen nennt Melanchthon in der Eröffnungsrede der Nürnberger Schule 1526 (C. R. XI, 108): durch eine Irrung würden die Schulen verlassen; einige dumme Prädikanten zögen von den Studien ab und die Masse greife aus Nahrungssorge zu einem Gewerbe, da sie auf Pfründen sich keine Hoffnung mehr glaube machen zu dürfen.

Sprachen! „Wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist gekommen ist, und täglich kommt, so ist's doch allein durch das Mittel der Sprachen gekommen und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in die zwei Sprachen schreiben lassen, das alte Testament in die hebräische, das neue in die griechische. Welche nun Gott nicht verachtet, sondern zu seinem Wort erwählet hat vor allen andern, dieselben sollen auch wir vor allen andern ehren. Das laßt uns gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl erhalten werden ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darin dies Messer des Geistes steckt." Und fügt er hinzu: „wenn wir, da Gott für sei, die Sprachen wieder fahren lassen, so werden wir nicht allein das Evangelium verlieren, sondern es wird auch endlich dahin geraten, daß wir weder Lateinisch noch Deutsch recht reden oder schreiben können. Dessen laßt uns das elende gräuliche Exempel zur Beweisung und Warnung nehmen in den hohen Schulen und Klöstern, darin man nicht allein das Evangelium verlernet, sondern auch lateinische und deutsche Sprache verderbet hat, daß die elenden Leute schier zu lauter Bestien worden sind, weder deutsch noch lateinisch recht reden oder schreiben können und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben."

Also Religion und Bildung, ja der gesunde Menschenverstand selbst hängt an den Sprachen.

Es mag dahingestellt sein, ob der heilige Geist jene beiden Sprachen so ausschließlich zum Organ seiner Offenbarung gewählt hat, als Luther hier behauptet und gleich hernach ausführt: nach dem Aufhören der Sprachen sei alsbald das Christentum selbst untergegangen unter dem Papsttum; wer so sehr wie Luther betonte, daß nicht menschlicher Wille, Kunst und Gelehrsamkeit, sondern allein der Geist den Glauben wirke, hätte vielleicht Ursache gehabt, vorsichtiger in Behauptungen über die Mittel dieser Wirkungen zu sein. Ich will hier auch nicht erörtern, ob die Vernunft und die Fähigkeit menschlicher Rede vor dem Aufgehen der Sprachen in Deutschland so ausgestorben waren, als Luther annimmt; seine eigene eminente Begabung mit gesundem Menschenverstand und natürlicher Beredsamkeit, die er beide nicht den Sprachen verdankte, sondern der Natur und, soweit der Schule, dem Mittelalter, scheinen dagegen zu zeugen. Aber in einem Stück hat Luther ohne Zweifel recht: das Evangelium in dem neuen Sinn, d. h. die Reformation, konnte, wenn sie Dauer und Bestand gewinnen sollte, der Wissenschaft und besonders der Sprachen nicht entbehren. Das Evangelium in dem alten Sinn, das Christentum, war allerdings ohne Philosophie in die Welt gekommen. Aber die Dinge lagen jetzt anders

als damals, wo die alte Welt, der Philosophie und Kultur satt, die Erlösung suchte. Ein neues Kirchenwesen konnte im 16. Jahrhundert gegenüber dem alten nicht Raum gewinnen, ohne die Gelehrsamkeit auf seiner Seite zu haben. Die alte Kirche hatte für sich alle Autorität, welche ehrwürdiges Alter dem Glauben und Brauch der Väter verleiht, alle Macht, welche bestehenden Institutionen durch die Verkettung mit Privatinteressen zuwächst. Die Neuerer bauten ihre Kirche, wie sie behaupteten, auf das reine Wort Gottes, d. h. auf das mit Hilfe der Sprachen jetzt richtig verstandene Schriftwort, d. h. also zuletzt auf die Philologie; welche Philologie freilich thatsächlich in willkürlicher Interpretation nach vorher feststehenden Theologemen bestand.[1] Formell aber erhielt in der neuen Kirche die Sprachwissenschaft die oberste Entscheidung. LUTHER wird nicht umsonst mit einem Buch in der Hand dargestellt; es zeigt an, daß die neue Kirche auf die Autorität der Gelehrsamkeit gegründet ist, während die alte Kirche auf die lebendige Autorität der im Konzil geeinten und vom Geist geleiteten Hirten der Heerde Christi sich stützte.

Ein viel innigeres Verhältnis zu den Sprachen und zum Altertum als LUTHER hatte MELANCHTHON. LUTHER war dem Humanismus innerlich immer fremd geblieben. Er schätzte die Sprachen zwar nicht bloß als unentbehrliche Hilfsmittel für die Reform der Theologie, er hatte auch Sinn für die alten Schriftsteller, besonders die römischen, die er fast allein kannte; die Menschenkenntnis ihrer Komödiendichter, selbst die Lebensweisheit ihrer Philosophen schien ihm ein schätzbares Bildungsmittel. Es fehlte ihm auch nicht ganz der Sinn für die Eleganz der Form. Aber von dem Enthusiasmus der Humanisten ist er immer fern geblieben.[2]

[1] Vgl. KÖSTLIN, Luthers Leben II, 434: für die Ermittelung des Wortsinnes hielt LUTHER zwar die Philologie für notwendig, für das Verständnis der Schrift aber sei sie nicht ausreichend, dazu gehöre eine innere Vertrautheit mit den sittlich religiösen Vorgängen und den christlichen Grundwahrheiten. So interpretiert er denn nach KÖSTLIN „in die Worte alttestamentlicher Offenbarungswerkzeuge schon den vollen Gehalt neutestamentlicher Wahrheit". Es ist bekannt, daß LUTHER die einzelnen Bücher der Bibel seiner Censur unterwarf und ihren Wert an der Zusammenstimmung mit seiner Theologie maß. Ja, er ging noch einen Schritt weiter, indem er den Text korrigierte, wo derselbe nicht mit der nötigen Entschiedenheit das Theologem von der Rechtfertigung durch den Glauben „allein" zu lehren schien (DÖLLINGER, III, 139 ff. JANSSEN, II, 199 ff.).

[2] Ein Schriftchen von O. SCHMIDT, Luthers Bekanntschaft mit den Klassikern (Leipzig, 1883) giebt fleißige Nachweisungen über LUTHERS klassische Lektüre. Er schätzte besonders Cicero, Terenz und Virgil. Die griechischen Autoren waren ihm wenig bekannt.

Melanchthon dagegen war ursprünglich ganz Humanist; als solcher war er nach Wittenberg gekommen und hatte in jener Antrittsrede, wie üblich, die Universitätsrevolution verkündet. Dann war er durch Luthers übermächtige Persönlichkeit zeitweilig sich selber entfremdet worden; jene oben erwähnten Schriften geben davon Zeugnis. Aber er kehrte bald wieder zu sich zurück; wie es scheint, wurde ihm durch die Konsequenz, in welcher die Verachtung der menschlichen Weisheit bei den „Schwarmgeistern“ erschien, deutlich, daß er auf dem Wege sei, sich selbst zu verlieren. Freilich, gethane Schritte lassen sich nicht ungeschehen machen. Melanchthon konnte von dem Reformationsunternehmen sich nicht wieder losmachen, wenn er es auch gewollt hätte, was doch nie der Fall war. Aber wunderlich mag ihm manchmal zu Mute gewesen sein bei den Aufgaben, welche ihm durch die einmal übernommene Rolle gestellt wurden. Wenn er über das Verhältnis des Leibes Christi zum Brot disputieren mußte, ob es wirklich darin sei, aber nicht *localiter et quantitative*, ob man Buße und Werke zwar nicht *causa*, aber doch *conditio sine qua non* der Gerechtigkeit und Seligkeit nennen dürfe: da mag ihm wohl einmal der Gedanke gekommen sein, ob er denn nicht auf seltsame Weise wieder in eben jene Irrgänge der Scholastik hineingeraten sei, aus denen die Jugend herauszuretten er bei Antritt seines Lehramts als seine Aufgabe angesehen habe. Die Sehnsucht, aus den stürmischen und gefährlichen Gewässern der theologischen Erörterungen in den friedlichen Hafen der klassischen Studien sich zurückzuziehen, hat ihn nie verlassen. Sein Verhältnis zu Luther war nicht vertrauliche Freundschaft; es beruhte von seiten Melanchthons auf der Verehrung der Tapferkeit und Wahrhaftigkeit Luthers, die vielleicht eine kleine Beimischung von Furcht hatte, von seiten Luthers auf der aufrichtigsten Hochschätzung der intellektuellen Begabung und der wissenschaftlichen Leistungen Melanchthons, von deren Unentbehrlichkeit für sein Werk er tief durchdrungen war. Den übrigen Wittenberger Theologen stand er zum Teil ganz fremd gegenüber; er war ihnen verdächtig als einer, der nicht mit dem ganzen Herzen bei der Sache sei; manche konnten sich der Furcht nicht erwehren, daß er im Stande sei, um des Friedens und der Wissenschaften willen, den reinen Glauben zu verraten. Seine Freunde sind unter den Humanisten. Von allen am nächsten stand ihm Joachim Camerarius. Mit wie zweifelndem Gemüt dieser dem Lauf der Dinge gegenüber stand ist bekannt; er wollte es gar nicht Wort haben, von der alten Kirche abgefallen zu sein (Kampschulte II, 271). Nicht minder blieb Melanchthon mit Erasmus in freundschaftlichem Briefwechsel bis zu dessen Tode. Auch zu den Fürsten der Gegenpartei

unterhielt er friedliche und freundliche Beziehungen. Dem König Ferdinand widmete er 1529 seine Auslegung des Daniel, dem Kardinal Albrecht von Mainz 1532 seinen Kommentar zum Römerbrief.

Die Aufgabe, das gelehrte Unterrichtswesen der neuen Kirche zu organisieren, fiel Melanchthon zu. Er hat die Neukonstituierung der protestantischen Universitäten überall geleitet, er hat für die gelehrte Schule den Plan entworfen, der in den Grundzügen bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts geblieben ist; aus seiner Schule sind beinahe alle hervorragenderen Professoren, Schullehrer und Organisatoren des 16. Jahrhunderts hervorgegangen. Sein unermeßlich umfangreicher Briefwechsel giebt Zeugnis von der einzigen Stellung, welche er in dem gelehrten Unterrichtswesen des protestantischen Deutschlands einnahm. Wo immer ein Fürst für seine Universität einen Professor, ein Rat für die Stadtschule einen Lehrer brauchte, da war der erste Gedanke, von Melanchthon sich einen Tauglichen empfehlen zu lassen. Melanchthon hat diese Stellung, welche allein auf dem Vertrauen zu seiner Person beruhte, mit großer Diskretion und Gewissenhaftigkeit erfüllt. Er hat, soviel ersichtlich ist, sich nirgends durch persönliche Rücksichten und Interessen bestimmen lassen. Zu einer Zeit, welche in der Ausbeutung fürstlicher Gunst zu persönlichen Zwecken sehr unbedenklich war — ein sehr großer Teil der humanistischen Litteratur besteht eigentlich aus Anbohrungsversuchen fürstlicher und städtischer Kassen mittels lateinischer Reden und Verse — hat Melanchthon seine Hände durchaus rein erhalten. Er hat wohl für andere, darunter auch für seinen Schwiegersohn Sabinus, die fürstliche Munificenz angesprochen, für seine Person wehrte er eher ab, auch was freiwillig angetragen wurde. — Er hat endlich dem neuen Unterrichtswesen seine Lehrbücher verfaßt. Melanchthons Kompendien der griechischen und lateinischen Grammatik, der Rhetorik und Dialektik, der Physik und Psychologie, der Ethik und Dogmatik dienten bis ins 18. Jahrhundert hinein dem gelehrten Unterricht auf den deutschen Universitäten und Schulen als Grundlage. Man findet dieselben sämtlich in dem *Corpus Reformatorum* abgedruckt, vor jedem alle wünschenswerten litterarhistorischen Nachweisungen.

Über den Sinn, in welchem Melanchthon die Aufgabe gelöst hat, spricht er sich in der langen Reihe von Reden (*declamationes*) aus, welche bei akademischen Feierlichkeiten zum Teil von ihm selbst gehalten, zum weitaus größeren Teil für andere zum Vortrag ausgearbeitet worden sind. Dieselben handeln großenteils von Fragen des gelehrten Unterrichts. Am häufigsten kehrt ein *locus* wieder: den Theologen sind sprachliche und philosophische Studien schlechthin unentbehrlich.

Im Jahre 1521 hatte er in einer Rede das theologische Studium aufs höchste empfohlen: wenn nicht die Theologie Anfang, Mitte und Ende des Lebens sei, hörten wir auf, Menschen zu sein und fielen ins Tierische zurück (C. R. XI, 44). Alle folgenden Reden sagen, wenn wir nur theologische Studien treiben, fallen wir in die Barbarei zurück. Das Lob der Eloquenz (1523) wurde schon erwähnt, es empfiehlt die *artes dicendi* als die ersten und schönsten der menschlichen Künste. In der Rede über die Dialektik (1529) stellt er als Prinzip auf: da niemand mehr und wichtigere Dinge wissen muß als der Theologe, so darf er nicht in den übrigen Disziplinen unwissend bleiben; von ihm wird Rat in den wichtigsten Angelegenheiten verlangt, er hat nicht nur über das Privatleben der übrigen, sondern auch über die Staatsgesetze sein Urteil abzugeben (XI, 162). Aus diesem Gesichtspunkt wird dann in zwei späteren Reden (*de ordine discendi* 1531, und *de philosophia* 1526 XI, 209 ff., 278 ff.) die Notwendigkeit dargethan, daß der Theolog, übrigens auch die anderen Fakultäten, den ganzen philosophischen Kursus durchlaufe. Eine ungebildete und unwissenschaftliche Theologie gebiert ein Heer von Übeln. Grammatik und Dialektik (worin auch die Rhetorik eingeschlossen ist), Physik mit Psychologie, Moral und Geschichte, Mathematik und Astronomie, keine dieser Disziplinen ist entbehrlich; auch genügt nicht ein Kosten, sondern man muß die ganze Disziplin methodisch erlernen. Freilich nicht die alte sophistische Philosophie ist wieder herzustellen, sondern eine gebildete Philosophie thut uns not. Eine solche ist die Aristotelische. Die übrigen Schulen, die stoische und die epikuräische u. s. f., sind alle voll von Sophistik, Aristoteles sucht einfältig, ohne Streitsucht, die Wahrheit, er liebt die maßvollen Ansichten. Aristoteles, so wird in einer Rede *de Aristotele* (1537, XI, 342; variiert 1544, XI, 647) ausgeführt, habe vor allem das Verdienst, daß er die Disziplinen in ihrem ganzen Umfang in Lehrbüchern dargestellt hat; auch fehle es ihm keineswegs an Eloquenz. In dem letzteren Stück sei ihm Plato allerdings überlegen, aber diesem gehe eben der methodische Gang der Untersuchung und Darstellung ab (*de Platone* 1538, XI, 413). So kehrte Melanchthon zu seiner ersten Lebensaufgabe, der Wiederherstellung des Aristotelischen Studiums, zurück.

In einer seiner letzten Reden kommt er wieder auf das Thema der ersten: über das Studium der griechischen Sprache (1549 von seinem Schüler und Kollegen Vitus Winshemius vorgetragen, XI, 855 ff.). Er legt darin den einzigen Wert dieser Sprache der Universität nochmals dringend ans Herz: ohne sie giebt es keine wahre Gelehrsamkeit und vor allem keine wahre Theologie. „Welche Glückseligkeit, mit dem

Sohne Gottes, den Evangelisten und Aposteln, dem *divus Paulus* ohne Dolmetsch sich unterreden können.“ Wie eifrig müßten wir sein diese Sprache zu lernen, da wir selbst barbarische Sprachen lernen, um mit einem ausländischen Fürsten ohne Dolmetsch reden zu können; lassen doch um schnöden Gewinnes willen Kaufleute ihre Kinder fremde Sprachen lernen! Wahrlich, wenn es möglich wäre, sollten alle Menschen diese Sprache lernen, wenigstens aber alle, welche Gott zum Studium der Wissenschaften und der Lehre berufen hat. — Und wie freundliche Lehrer den Knaben Backwerk geben, sie anzulocken, so hat auch der allmächtige Gott diese Sprache selbst zur allersüßesten gemacht, keine gleitet mit so lieblichem Klang ins Ohr. Und er hat sie gefüllt mit mannigfacher Würze der schönsten Künste. Sie ist die Lehrerin und Quelle aller Teile der Philosophie, heilige und profane Geschichte, Ethik und Politik, Mathematik und Astronomie, Physik und Medizin fließen aus ihr. Die lateinische Sprache selbst, was sie an Eleganz und Schönheit hat, das hat sie aus den griechischen Quellen. Ja, ohne Griechisch ist es ganz unmöglich, die lateinische Sprache rechtschaffen zu treiben, wie die Barbarei des Mittelalters hinlänglich zeigt; aus welcher Barbarei wieder das Verderbnis der Religion und der Sitten entsprang, denn schlechte Sitten sind das Gefolge barbarischer Rede. Darum, wenn wir des gegenwärtigen Lichts überdrüssig sind und in die frühere Finsternis zurückwollen: es giebt keinen kürzeren Weg, als das Aufgeben des Griechischen. —

Nachdem der Versuch der Bauern, die Freiheit vom Kirchenregiment sich zu Nutze zu machen, niedergeschlagen war, begannen die von der Kirche abgefallenen Fürsten, Sonderkirchen in ihren Territorien unter dem Schutz und Regiment der landesherrlichen Gewalt zu errichten. Kursachsen und Hessen gingen mit der Herstellung von Landeskirchen voran. Schon im Herbst 1525 wurde in Kursachsen von dem neuen Kurfürsten die Messe als Götzendienst verboten. In den Jahren 1527—1529 wurde im ganzen Lande durch vom Fürsten ernannte Visitatoren, Juristen und Theologen, die neue Lehre und eine neue Form des Gottesdienstes durchgeführt, die alten abgethan. Der Kaiser wurde durch den Krieg mit Türken und Franzosen, auch durch Irrungen mit dem römischen Stuhl, abgehalten, gegen die Neuerungen mit Gewalt einzuschreiten. Nachdem im Nürnberger Religionsfrieden (1532) die Duldung der Neuerungen bis auf ein Konzil förmlich ausgesprochen war, fielen der Reformation, die sich politisch als Schmalkaldischer Bund konstituierte, in schneller Folge alle größeren weltlichen Territorien, ausgenommen Österreich und Bayern, zu. Das deutsche Ordensland und Ansbach-Baireuth waren schon früher reformiert; es

folgten Württemberg und Pommern (1534), das Albertinische Sachsen und Brandenburg (1539), Mecklenburg und Kurpfalz. Die großen Städte Nürnberg, Augsburg, Ulm, Frankfurt, Magdeburg, Hamburg, Lübeck, Bremen u. a. waren schon vorangegangen. Auch Dänemark, Schweden, England waren von Rom abgefallen. Seit dem Sieg des Kaisers über den Herzog von Kleve (1543) kam die Bewegung zum Stillstand. Die Reformierung der großen geistlichen Fürstentümer in Westdeutschland, welche vor der Thür stand, kam nicht mehr zustande.

Dem Übertritt zur Reformation folgte alsbald in allen Territorien die Aufrichtung eines gelehrten Unterrichtswesens in dem Sinn und meist unter dem Beirat Melanchthons. Vor allem war die Reformation der vorhandenen oder die Begründung einer neuen Universität eine unabweisbare Forderung. Die theologischen Fakultäten waren ein notwendiges Komplement des neuen weltlichen Kirchenregiments. Ihnen fiel die Feststellung der Lehre, die Vorbildung und die Examination der Prediger der neuen Kirche zu. Die Priester der alten Kirche hatten ihren Charakter durch die vom Bischof erteilte Weihe erhalten; Wissenschaft war ein nicht durchaus erforderliches *accidens.* Die Kenntnis der lateinischen Sprache wurde gefordert, der Besuch einer Universität war erwünscht, aber durchaus nicht notwendig, nur für die höheren Würden war er regelmäßige Voraussetzung; die Absolvierung des theologischen Kursus war eine Seltenheit.[1] Die neue Kirche leugnete den sakramentalen Charakter der Weihe; die gelehrte theologische Vorbildung erhielt dadurch die Bedeutung des wesentlichen Requisits für das Predigeramt. Auch die Funktion des geistlichen Amts erlitt eine entsprechende Veränderung: der Schwerpunkt des Gottesdienstes, welcher bisher in der Administrierung der heiligen Symbole gelegen hatte, wurde jetzt in die Predigt gelegt. Offenbar hat für diese Funktion wissenschaftliche Bildung viel größere Bedeutnng als für jene. Die Prediger der neuen Kirche wirken wesentlich durch ihre Persönlichkeit, die Priester der alten wesentlich als Organe der Kirche.

Die Neukonstituierung der Wittenberger Universität geschah in den 30er Jahren. Im Jahre 1533 erhielt Wittenberg seine Kirchenordnung. In demselben Jahr wurde die theologische Fakultät mit neuen Statuten versehen.[2] Die gänzliche Umgestaltung, welche die

[1] Einige Nachweisungen hierüber in meinem mehrfach erwähnten Aufsatz in Sybels Zeitschrift.

[2] Abgedruckt bei Förstemann, *liber Decanorum* S. 153 ff. Dieselben sind von Melanchthon abgefaßt. Genauere Bestimmungen über die Vorlesungen in der gleich zu erwähnenden Ordnung der Universität von 1536. Dieselben sind gleich hier benutzt.

theologische Wissenschaft in Wittenberg erfahren hatte, kommt darin zum Ausdruck. An die Stelle der rationalen oder philosophischen Theologie ist eine rein philologische getreten. Drei Professoren sind vorhanden; dazu kommt der Pfarrherr zu Wittenberg als vierter Legent. Die beiden ersten Professoren sollen beständig viermal wöchentlich eine Stunde, der eine über ein Buch des Alten, der andere über ein Buch des Neuen Testaments lesen, aus diesem Pauli Briefe an die Römer und Galater und das Johannesevangelium, aus dem Alten Testament die Psalmen, die Genesis und Jesaias, dazu zuweilen Augustinus' Buch *de spiritu et litera.* Der dritte Professor soll zweimal wöchentlich die übrigen Briefe Pauli, die Briefe Petri und Johannis lesen und zweimal predigen, der Pfarrherr ebenfalls zweimal wöchentlich eine Stunde das Matthäusevangelium, das Deuteronomium und zuweilen einen kleinen Propheten lesen. Die Sentenzen des P. Lombardus, das alte Kompendium der philosophischen Theologie, werden ausdrücklich abgeschafft.

Zur kirchlichen Behörde wird die theologische Fakultät durch zwei Bestimmungen. Ein oder zweimal im Jahr soll der Dekan alle Auditoren der Theologen zusammenrufen und einige prüfen und aufschreiben, damit sie den benachbarten Kirchen auf Verlangen nachgewiesen werden können. Sodann wird die Überwachung der Lehre der Fakultät anvertraut: Wie in den Kirchen und Schulen unseres Gebiets, so wollen wir auch auf der Universität, welche stets die Leitung und Censur der Lehre haben muß, die reine evangelische Lehre in Übereinstimmung mit dem Bekenntnis, welches wir 1530 zu Augsburg dem Kaiser Carl übergeben haben, fromm und treulich vorgetragen, erhalten und fortgepflanzt haben: denn diese Lehre ist, wie wir gewißlich feststellen, der wahre und ewige Ausdruck *(consensus)* des Glaubens der allgemeinen Kirche Gottes. Wenn eine Meinungsverschiedenheit sich erhebt, so soll die Sache an den Rektor und das Konsilium der Universität gebracht werden; und wenn die Bedeutung der Sache es erfordert, berichten diese dem Fürsten und bestellen mit ihm gemeinsam, sonst aber allein, tüchtige Richter. Diese untersuchen die Angelegenheit und approbieren durch ihr Urteil die wahre Ansicht und verdammen die falsche. „Die falschen Ansichten dürfen dann nicht verteidigt werden; wenn jemand sie hartnäckig verteidigt, soll er mit solcher Strenge bestraft werden, daß er die schlechten Meinungen nicht weiter verbreiten kann.“[1]

Man sieht, die revolutionäre Ära der Reformatoren liegt hinter ihnen. Derselbe Luther, der vor zwölf Jahren es für unvereinbar mit seinem Gewissen erklärt hatte, der auf dem Konzil vereinigten Christen-

[1] Förstemann, *liber Decanorum* p. 154.

heit die Feststellung der Glaubensformeln anheimzugeben, nahm jetzt für die Wittenberger Fakultät, denn darauf kommt die Sache heraus, die unwidersprechliche Entscheidung in Glaubenssachen in Anspruch. Luther war von 1535 bis zu seinem Tode ohne Unterbrechung Vorsteher dieser Fakultät. — Im Jahre 1535 kam der päpstliche Legat Vergerius nach Wittenberg. Er ließ Luther um seinen Besuch bitten. Auf dem Wege dahin sagte Luther lachend zu dem ihn begleitenden Bugenhagen: „da fahren der deutsche Papst und Kardinal Pomeranus, Gottes Werkzeuge“ (Köstlin, Luther II, 380).

Auch die Promotionen wurden wieder hergestellt. Sie hatten in der theologischen Fakultät seit 1523 geruht. Karlstadt hatte bei der letzten Promotion, die er vollzog, Gewissensskrupel gehabt wegen Matthäi 23, 10: ihr sollt euch nicht Meister nennen lassen. Dazu kam, daß die Promotionen bisher offenbar im Namen und Auftrag der höchsten Kirchenbehörde, d. h. also in Luthers Redeweise, des Teufels geschahen; und ferner, daß der Wittenberger Universität, nachdem sie in jenem Auftrag nichts mehr unternehmen wollte, eine Autorität zu promovieren nicht beiwohnte. Aber welche Revolution könnte konsequent sein? Auch die Kirchenrevolution war es nicht. Sie ließ sich also durch die Einrede des Evangeliums, so unzweideutig dieselbe lautete, nicht abhalten Magister und Doktoren zu machen; es erwiesen sich eben Menschensatzungen als unentbehrlich zur Regelung des Lebens. Und über die mangelnde Autorität tröstete man sich mit der Autorität der weltlichen Gewalt, die ja dazu auch das Kirchenregiment inne hatte. In diesem Sinne spricht sich ein Gutachten Melanchthons aus, das für die Tübinger Universität, wo die Frage besonders lebhaft erörtert wurde, verfaßt ist.[1] In Wittenberg wurden 1533 in Anwesenheit des Kurfürsten die ersten drei protestantischen Doktoren der Theologie kreiert (Förstemann, *lib. Decan.* p. 28).

Die Reformation der gesamten Universität erfolgte im Jahre 1536. Im Album wird davon als von einer Neubegründung gesprochen.[2] Die philosophische Fakultät erhielt 10 ordentliche Lektionen, welche von

[1] Camerarius, *Vita Melanchthons ed. Strobel* p. 163. Wieder kam die Sache zur Erörterung bei der Gründung der Universität Königsberg, und auch hier gaben Melanchthon und Camerarius in demselben Sinn ihr Gutachten ab (mitgeteilt bei Töppen, 307, vgl. 111 ff.). Auch in Basel fanden lebhafte Kontroversen über die Möglichkeit protestantischer Promotionen statt.

[2] Förstemann, Album p. 159: 7 Mai *Elector publice promulgavit hujus academiae fundationem, donavit certos reditus et omnium facultatum ac honestarum disciplinarum perpetuas lectiones instituit.* Die Fundationsurkunde ist in den Halleschen Universitätsschriften vom Jahre 1882 veröffentlicht.

eben so vielen Professoren an den vier Wochentagen eine Stunde getrieben wurden: Hebräisch, Griechisch, Poetik, Grammatik mit Terenzlektüre, zwei Lektionen in Mathematik (eine niedere und eine höhere), Dialektik, Rhetorik, Physik, Moral. Am Sonnabend soll abwechselnd disputiert und deklamiert werden; die Deklamationen liegen den Lektoren der Rhetorik, des Griechischen und des Terenz ob; einmal im Jahr soll jeder Professor deklamieren. Die Mitwirkenden bei Disputationen und Deklamationen erhalten Präsenzgelder.

Die Lektionsordnung ist augenscheinlich nach den Angaben Melanchthons, dessen übrigens im Eingang der Urkunde als des Trägers der sprachlichen Studien gedacht wird, abgefaßt worden. Melanchthon hatte seit Anfang der 20er Jahre unablässig die Notwendigkeit von Übungen betont. Er verteidigte entschieden die Disputationen; in der Ankündigung, mit welcher er als Rektor den Beginn der regelmäßigen Übungen im Disputieren anzeigte (17 November 1536, III, 189) heißt es: eine Schule ohne Disputationen ist kümmerlich und verdient nicht den Namen einer Akademie. Die Deklamationen, welche die Scholaren unter Anleitung der Professoren halten, sind Stilübungen (C. R. III, 189); die Aufgabe der Lehrer ist, Musterreden zu halten und die Schülerreden zu korrigieren. Dieselben gleichen durchaus unseren Aufsätzen, nur daß der Vortrag hinzukommt. Ihre Absicht ist, die Schüler anzuleiten, über ein gegebenes Thema in korrektem Latein und angemessener Ordnung schriftlich und mündlich sich auszusprechen. Den Gegenstand dieser Übungen bilden moralische Gemeinplätze, historische Laudationen, *loci* aus der Katechese u. s. f.

Die Disputationen standen von jeher im Zusammenhang mit den Promotionen. Melanchthon ließ sich angelegen sein, daß auch diese wiederhergestellt würden. Schon in einer Rede vom Jahre 1525 *(de gradibus discentium* XI, 98 ff.) betonte er den Wert der Einrichtung; sie sei jetzt verfallen, wie denn die Menschen zur Abschaffung aller alten Sitten und aller bürgerlichen Ordnung verschworen zu sein schienen. Im Jahre 1528 fand wieder eine Magisterpromotion statt, im folgenden auch eine Bakkalariatspromotion, wie es in der dabei gehaltenen Rede heißt, nach längerer Unterbrechung (XI, 181). Die *declamatio de ordine discendi* (1531, XI, 209 ff.) entwickelt die Notwendigkeit eines geordneten, stufenweis fortschreitenden Unterrichtsganges, damit der Scholar nicht, wie es seine Neigung sei und wie die Eltern es zu begünstigen pflegten, *ad superiora* properiere. In dieser Absicht seien die Grade eingeführt und beizubehalten. Als Gegenstände der Bakkalariatsprüfung werden die alten genannt, Grammatik und Dialektik, dazu aber ein neuer: die Elemente der Kirchenlehre; bei welcher Gelegenheit zugleich der Samen

etwaiger Irrtümer ausgereutet wird (188). In der Prüfung der Magistranden wurde in den herkömmlichen philosophischen Disziplinen, Mathematik, Astronomie, Physik, Ethik geprüft. Auch die Kenntnis der griechischen Sprache wurde von den Magistranden gefordert, wie aus einem Anschlag Melanchthons (C. R. X, 87) hervorgeht. Noch einer anderen alten Forderung Melanchthons wurde durch die neue Fundation entsprochen: es wurde ein geschickter Magister verordnet, das Pädagogium zu halten. Die Notwendigkeit, jungen Leuten, die des elementaren Unterrichts in der lateinischen Sprache noch bedürften, in schulmäßiger Form diesen zu bieten, wird von Melanchthon in Briefen an Spalatin häufig betont. Da von der Wittenberger Universität nicht genügend dafür gesorgt wurde, so nahm er selbst Knaben, die ihm empfohlen waren, ins Haus auf und unterrichtete sie in den Schuldisziplinen, besonders im Latein. Das ist die sogenannte *schola privata*, von welcher in Melanchthons Briefen öfter die Rede ist. Die anspruchslose und ohne Zweifel löbliche Sache ist von panegyrischen Darstellungen als Beweis einer seltenen Aufopferungsfähigkeit ausgemalt worden: daß sich der weltberühmte Kirchenreformator zum Unterricht von Knaben herabgelassen habe. Es ist dabei übersehen, daß der Universitätsunterricht, den Melanchthon erteilte, großenteils auch Knabenunterricht war, und daß dem 25jährigen Magister Pensionäre einen erwünschten Zuwachs zu seinem damals noch knappen Einkommen brachten; hatte er doch, wie er Ende 1524 an Spalatin schreibt (I, 697), seiner Frau während ihrer vierjährigen Ehe noch kein neues Kleid kaufen können. Übrigens hatte er die Sache später wegen seiner häufigen langen Abwesenheit aufgeben müssen. Jetzt wurde durch ein Universitätsinstitut dem Bedürfnis Auswärtiger genügt, welche ihre Knaben auf das Wittenberger Studium zu schicken und dort sicher aufgehoben und mit zuverlässigem Unterricht versehen wünschten.

Was die ökonomische Fundation anlangt, so wurden die drei theologischen Professuren mit je 200 fl., die vier juristischen mit 200, 180, 140, 100 fl., die drei medicinischen mit 150, 130, 80 fl., die artistischen mit je 80 fl., jedoch die hebräische und griechische mit 100 fl. dotiert. Der Magister im Pädagogium erhielt 40 fl. Die öffentlichen Vorlesungen waren unentgeltlich.

Eine genauere Einsicht in die Ordnung des Lehrkursus gewähren die von Melanchthon zum Behuf der öffentlichen Vorlesung beim Rektoratswechsel im Jahre 1545 abgefaßten *leges academiae* und *leges collegii facultatis liberalium artium, quas philosophia continet* (C. R. X, 992—1024). Das Lekturenverzeichnis stimmt im wesentlichen mit dem der Fundationsurkunde überein, nur ist eine Lektur für den Vortrag

der Aristotelischen Physik, offenbar im Urtext, hinzugekommen, dagegen die Lektur der Moral mit der griechischen vorläufig vereinigt. Auch in der Moralphilosophie soll die Ethik des Aristoteles im Urtext erklärt werden. Von den übrigen griechischen Autoren erklärt der Gräcist Homer, Hesiod, Euripides, Sophokles, Theokrit, Demosthenes und einen Historiker; zuweilen auch einen Brief Pauli, in grammatisch-sprachlicher Hinsicht, damit die Schüler sehen, daß zum Verständnis der Apostel die Sprachen und die Philosophie von Nutzen seien (S. 1010).

Der Unterrichtskursus, wie ihn der einzelne durchmacht, hat folgende Gestalt. Kommt er, was zwar nicht wünschenswert ist, aber nicht verhindert werden kann, ohne ausreichende Kenntnis der lateinischen Sprache auf die Akademie, so zieht er ins Pädagogium oder zu einem Magister als seinem Privatpräzeptor; dieser treibt vor allem mit ihm Latein, indem er ihm einerseits die Regeln der Grammatik fleißig beibringt, andererseits in Reden und Schreiben ihn übt; beides ist gleich notwendig. Daneben läßt er ihn die für ihn geeigneten öffentlichen Vorlesungen, etwa über Dialektik und Rhetorik, besuchen. Nicht minder ist Sorge zu tragen, daß der Knabe die Summe der wahren Lehre erlerne. Der Magister wird ihn daher anhalten die Predigt zu besuchen und nach derselben zu Hause ihn die Hauptstücke des Katechismus aufsagen lassen, auch ihn der Ordnung nach über dieselben examinieren, was Sünde und Glaube sei, wie die Vergebung der Sünden geschehe u. s. w. (1016 ff.).

Der philosophische Kursus, welcher auf den sprachlichen folgt, umfaßt den ganzen Kreis der freien Künste. Es scheint, daß in Wittenberg der Kursus nicht so detailliert vorgeschrieben worden ist, als auf den übrigen protestantischen Universitäten; die Sache ließ sich wohl, bei der großen Frequenz, nicht durchführen. Eine ungefähre Beschreibung wird in einem von Bretschneider ins Jahr 1532 gesetzten Anschlag (X, 86 ff.) gegeben, und ähnlich in den Statuten (X, 993). Die erste Abteilung bis zum Bakkalariat umfaßt darnach ein eingehenderes Studium der Dialektik und Rhetorik mit Einschluß der Poetik, wobei als Autoren vorzugsweise Cicero und Quintilian und die lateinischen Dichter in Betracht kommen; sowie die Elemente der Mathematik und Physik. Die zweite Abteilung, der Magistrandenkursus, fügt hierzu die griechische Sprache und ihre Autoren, die aus dem Original geschöpfte Kenntnis der Aristotelischen Physik und Ethik, sowie ein weiteres Studium der Mathematik und Astronomie (Euklid und Ptolemäus).

Die Verpflichtung zum Kirchengehen gilt für alle. Wenn jemand erfunden wird, der an Festtagen nicht pflegt zur Kirche zu gehen, wird er mit Karzer oder Relegation bestraft (996).

Melanchthon war die Seele der Wittenberger Universität. Er hat nicht nur ihre Ordnungen verfaßt, er hat sie auch mit seiner Thätigkeit erfüllt. Seine Vorlesungen umfaßten beinahe den ganzen Umkreis der sprachlichen und philosophischen Disziplinen. Die zahlreich erhaltenen Anschläge geben einen Einblick in seine erstaunlich umfangreiche Lehrthätigkeit; es gehörte dazu: Dialektik, Physik, Ethik, Geschichte, Mathematik und Astronomie, griechische Grammatik, Erklärung griechischer Autoren, heiliger und profaner, unter letzteren Homer, Demosthenes, Sophokles, Euripides, Thukydides. Als er im Jahre 1560 starb, übernahmen die Kollegen seine Vorlesungen zur Fortsetzung, ein damals, wie im Mittelalter, ganz gewöhnlicher Vorgang. Es waren ihrer sechs, mit zusammen neun wöchentlichen Stunden. Auf die griechische Lektur kamen zwei Vorlesungen: eine einstündige über griechische Grammatik mit Übungen (an der Apostelgeschichte) für Anfänger, und eine zweistündige Interpretationsvorlesung über Euripides; jene Mittwoch 9—10, diese Donnerstag und Freitag 8—9 Uhr. Auf die theologische Lektur, welche Melanchthon neben der griechischen seit 1526 verwaltete, kam eine zweistündige Vorlesung über den Römerbrief (Donnerstag und Freitag 9—10 Uhr). Außerdem hatte er über Dialektik zweistündig (Montag und Dienstag 9—10 Uhr), über Ethik einstündig (Dienstag 2 Uhr) und über Geschichte einstündig (Sonnabend 9 Uhr) gelesen. Endlich hielt er noch eine Sonntagsvorlesung, besonders für Ausländer, denen die deutsche Predigt nicht verständlich war, bestehend in Schriftauslegung und Katechese.[1] — Vielleicht wird hierdurch auch eine Angabe verständlich, welche Heerbrand, ein Schüler Melanchthons, Gräcist in Tübingen, in einer dort gehaltenen Gedächtnisrede macht (C. R. X, 293), daß Melanchthon gewöhnlich etwa 2000 Schüler und Zuhörer gehabt habe. Man wird in der That annehmen dürfen, daß jeder Wittenberger Student irgend eine dieser öffentlichen Vorlesungen, wenigstens ein und das andere Mal besuchte und insofern als Hörer Melanchthons bezeichnet werden konnte. Falsch würde natürlich die Auffassung sein, daß eine oder alle Vorlesungen Melanchthons von 2000 Hörern besucht worden seien, schon aus dem Grunde, daß es in Wittenberg, vielleicht die Kirche ausgenommen, keinen Raum gab, der so viele Personen hätte fassen können.

Im Jahre nach dem Tode Melanchthons (1561) fand mit herzoglicher Bestätigung eine neue Feststellung des Lektionsplanes der philosophischen Fakultät statt. Dieselbe wurde einem Anschlag des Rektors, der

[1] Das Verteilungsschema C. R. X, 206 ff. Die Anschläge verstreut durch die ersten 10 Bände des C. R.; nachgewiesen X, 335.

übrigens eine Aufforderung zur Teilnahme an einer Gedächtnisfeier LUTHERS und MELANCHTHONS enthält, beigegeben.[1] Nach der Reihenfolge der Stunden, welche Ordnung freilich dort nicht inne gehalten wird, sind es folgende Vorlesungen:

6 Uhr: M. A. LEMEIGER, Rhetorik, vierstündig; Montag, Dienstag: *praecepta rhetorices;* Donnerstag, Freitag: Erklärung von Ciceros Briefen und Reden.

7 Uhr: M. SEBASTIANUS, Geometrie und Astronomie nach Euklides und Ptolemäus, vierstündig.

8 Uhr: Dr. VITUS WINSHEMIUS, griechische Schriftsteller, vierstündig.

9 Uhr: M. P. VINCENTIUS, Dialektik, Montag, Dienstag.
Dr. V. WINSHEMIUS, griechische Grammatik, Mittwoch.
Dr. C. PEUCER, Geschichte, Sonnabend.

12 Uhr: M. B. SCHÖNBORN, *de dimensione terrae*, vierstündig; dann Plinius, Meteora Pontani und ähnliches.

1 Uhr: M. M PLOCHINGER, *Elementa sphaerica et arithmetica*, vierstündig, für die Jüngeren.

2 Uhr: M. ESROMUS, Physik, vierstündig; M. E. MENIUS, lateinische Grammatik, mit Lektüre des Terenz, Plautus, Virgil, Ovid, vierstündig. M. P. VINCENTIUS, Ethik, Mittwoch.

3 Uhr: Dr. JOH. MAIOR, Poetik, mit Erklärung lateinischer Dichter, vorzüglich Virgil, vierstündig.

4 Uhr: M. P. VINCENTIUS, Cicero *de oratore*, ein andermal Livius oder Homer, Donnerstag und Freitag.

Die hebräische Lektur war der theologischen Fakultät zugeteilt worden. Im Jahre 1588 fiel die Lektur der lateinischen Grammatik weg, an deren Stelle trat eine *professio historiarum.*

Ein Lektionsverzeichnis vom Jahre 1614 (GROHMANN, II, 87) weist folgenden Bestand an Professuren auf: 1) Hebräisch; 2) Griechisch; 3) Poetik; 4) Rhetorik; 5) Logik, kombiniert mit praktischer Philosophie; 6) Physik; 7) Mathematik; die zweite mathematische Professur wird von dem Gräcisten mit verwaltet; 8) Geschichte.

Eine Schilderung der Magisterpromotion und der vorhergehenden Prüfung, welche ich dem Tagebuch eines Wittenberger Studenten, FRANZ LUBECUS, der 1553—1555 in Wittenberg studierte, entnehme, mag die Darstellung des Unterrichts an der ersten und bedeutendsten

[1] *Scripta publice proposita a professoribus in academia Witebergensi ab anno 1540—1566. 6 tomi.* Das Verzeichniss in Bd. IV. m 5; auch bei STROBEL, Neue Beiträge I, 1, 132 ff.

unter den neuen protestantischen Hochschulen beschließen.[1] Zweimal im Jahr, einmal um Mitsommer, einmal nach Weihnachten, wurde durch Anschlag des Dekans zur Meldung zur Promotion aufgefordert. Die sich Meldenden wurden dann je zu vieren geprüft, entweder im *collegio medicorum* oder im *auditorio* des *paedagogii.* Als Examinatoren fungieren die *professores artium,* es können aber sämtliche *magistri philosophici,* welche sich zwei Jahre nach ihrer Promotion zu Wittenberg ehrlich gehalten haben, teilnehmen; jederzeit ist M. Philippus und der *decanus* dabei. Die Examinanden zahlen jeder 7 Thlr., welche unter den Dekan und alle Examinatoren geteilt werden, welches, da etwa 40 promovieren, auf jeden vielleicht 8 gute fl. macht. Nach diesem Examen wird noch ein *publicum examen* aller Magistranden zusammen gehalten, worin jedem Magister freisteht, die Examinanden zu fragen und mit ihnen allen in *linguis et artibus* zu disputieren und konferieren. Hierauf folgt nach einigen Tagen die feierliche Promotion. Da werden sie mit Pfeifen und Trommeln aus des Dekans Behausung nach dem *collegio* geführet, je zwei miteinander; ein jeder hat einen feinen Knaben mit einer Kerze neben sich. Dort hält der Dekan eine Rede, dann thut er die anderen Ceremonien: jeder hat ein großes Buch vor sich liegen, das thut ihnen der Dekan auf und legts offen vor sie hin. Zum andern setzt er einem jeden das Baret (die Kogel oder Hullen) auf und steckt ihm den Fingerring an. Dann folgt wieder eine Rede und darauf zwei Tage *convivia.* Darnach wird Rechnung gehalten.

Endlich ist noch einer wichtigen ökonomischen Einrichtung zu erwähnen, in deren Verwirklichung Wittenberg allerdings nicht voranging, sondern den neubegründeten protestantischen Universitäten erst nachfolgte: der Begründung eines Stipendiatenkonvikts. Im Jahre 1545 wurden (nach Grohmann I, 65) 150 Stipendiatsstellen, jede mit einer Dotation von 25—40 fl., aus den Stiften Gotha, Altenburg und Eisenach, gestiftet. Doch war die Stiftung in diesem Umfang nicht gleich realisierbar. Die Statuten von 1546 (C. R. X, 1013) wissen von ca. 40 Stipendiaten. Nach einer neuen Fundation von Kurfürst August vom Jahre 1564 sollen 27 Stipendiaten gehalten werden, davon 20 Artisten, um 18 Jahr alt, mit je 40 fl. jährlich, 4 Theologen, die Magister *in artibus* sind, mit je 90 fl., endlich 1 Mediziner und 2 Juristen, die *in lingua Latina* und *studiis eloquentiae* ziemlich geübt sind, mit je 100 fl. Die großen Stipendien sollen auf vier Jahre verliehen werden, die Theologen dürfen nur in Wittenberg, die Juristen und Mediziner können auch zwei Jahre außerhalb studieren. Gleichzeitig

[1] Neue antiquarische Mitteilungen des Thüringisch-Sächsischen Vereines, Bd. XI, 112—121.

gab der Kurfürst der Universität das Geld, um von Luthers Erben das Kloster anzukaufen und zum Kollegium auszubauen. Die Zahl der Stipendiaten wurde durch eine neue Fundation desselben Kurfürsten vom Jahre 1580 auf 150 gebracht, ebenso viel sollten auf der andern kursächsischen Universität Leipzig gehalten werden. Doch scheinen auch hier die Mittel nicht zugereicht zu haben. Die Zahl wurde 1584 auf 120 herabgesetzt, bis auf wohlfeilere Zeiten. Die Statuten von 1588 (Förstemann, *liber Decan.* 167) wissen sogar nur von 75 Stipendiaten. — Übrigens scheint außer den Stipendien noch ein Zuschuß in Naturalien zur *mensa communis* im *collegio* geleistet worden zu sein, damit auch andere arme Studenten um geringen Preis den Tisch haben möchten.

Über die Ursache dieser Stiftungen spricht sich die Fundationsurkunde von 1564 aus: die Sprachen und Künste würden so gering geachtet, daß viele wohlhabende ansehnliche Leute sich schämten oder beschwerten, ihre Kinder hier zu halten, so daß „fast nur armer Leut Kinder zum *studio* sich begeben, welche, ob sie gleich von natürlichen Gaben *ingenii* und anderen wohl geschickt seien und etwas löbliches in *studio* ausrichten könnten, doch Armut halber entweder gar keine Universität besuchen mögen, oder da sie dieselbe gleich ein wenig angesehen, aus großer Armut nicht lange daselbst verharren können und sich allzu zeitlich zu Dienste begeben, da denn viel feiner *ingenia* in gar geringen Diensten verliegen und verderben" (Grohmann I, 69).

Die Landeskirchen hatten keine Prälaturen, welche vornehmer Leute Kinder hätten anziehen können. Das weltliche Regiment bildete in den protestantischen Territorien den ersten Stand, die Geistlichen waren Beamte zweiter Klasse geworden.

Zum Schluß kann ich mir nicht versagen, aus einem interessanten Schriftchen einige Mitteilungen hier einzufügen, welche auf die gesamten wirtschaftlichen und sozialen Zustände in den Gelehrtenkreisen jener Zeit mehr Licht fallen lassen, als viele Zahlen und Namen: v. Medem, die Universitätsjahre der Herzöge Ernst Ludwig und Barnim von Pommern (Anclam 1867). Die beiden Herzöge kamen im Frühjahr 1563 nach Wittenberg. Sie nahmen Wohnung in dem Hause Luthers, das dessen Sohn Martin damals angehörte. Ihre Begleitung bestand aus einigen Edelknaben, einem Hofmeister, einem Magister, einem Küchenmeister, einem Koch, einem Barbier, der zugleich als Kellerknecht fungierte, im Ganzen 16 Personen. Für die ganze Gesellschaft waren, nach dem Bericht des Hofmeisters, folgende Wohnräume gemietet: „erstlich eine große Eßstube, darnach eine getäfelte Stube, daran zwei Kammern, worin der Magister, die Edelknaben und Jungen schlafen; darnach haben ihre fürstlichen Gnaden an derselben getäfelten

Stube ein klein Stübelin zu zween Tischen, da beide m. gn. Herren alleine inne sind, und darbei eine Kammer mit drei Spannbetten, da i. f. Gn. und ich schlafen. Unten im Hause ist eine gute Küche, darin ein schöner Brunnen. So ist auch sonst für i. f. Gn. ein guter Keller, daß i. f. Gn. mit Gemächern ziemlich versehen sind.“ Aber die Wohnung hatte auch ihre Kehrseite. Über der fürstlichen Wohnung hausten in sieben Stuben allerlei Studenten, welche ihren Ein- und Ausgang vor den Stuben der Herzöge her hätten, Tags und Nachts aus- und einliefen und Tumult erhöben. Und unter den Fürsten wohnte der Hauswirt Martin mit seiner Familie, der sehr heruntergekommen sei, „weder zu essen noch zu trinken hat, sich auch sonst leichtfertig hält mit Saufen und ander viel loses Gesinde an sich hänget,“ welche Nachbarschaft fürstlicher Küche und Keller vermittelst doppelter Schlüssel gefährlich sei.

Die beiden jungen Fürsten waren kaum angekommen, so wurden sie von den Professoren mit Geschenken heimgesucht. „Dr. P. Eber hat seine Konfession *de sacramento*, schön in Gold gebunden, jedem Herrn ein Exemplar geschenkt. Dr. C. Peucerus, *gener Philippi*, hat m. gn. H. Herzog Barnim *annulum astronomicum* aus gutem Golde geschenkt, und Herzog Ernst einen Sonnenzeiger aus Perlmutter. Mag. Sebastianus Froschel hat seine Predigt von den Engeln und Teufeln, auch seinen Katechismum, schön in Gold gebunden, drei Exemplare m. gn. H. verehret und soll eines m. gn. Frauen (der Herzogin) zugeschicket werden. Ich habe *verbales gratiarum actiones* gethan; ob man *ad realia* weiter gehen soll, steht zu E. f. Gn. gnädiger Erklärung.“

Der Herzog antwortete alsbald: „Betreffs der Professores, so unsere Herren Brüder mit Büchern und anderen verehret, stellen wir zu deinem Bedenken, welches du uns ferner wirst wissen zu vermelden, ob sie wiederum nach Gelegenheit irgends mit Ochsen oder trockner Fischware nach der Zeit etwa dermaßen zu bedenken, daß es darnach nit bald möchte einen Eingang oder andere Anleitung, dergleichen zu suchen möchte gewähren.“ Mit dem Brief langten gleichzeitig, wie der Herzog mitteilt, an: vier Tonnen frische Butter, und 20 gute Seiten Specks, eine Tonne Schinken, eine Tonne Stör, 50 Pfund Bergerfisch, eine Tonne trockne Barsche, ein Schock trockne Hechte, 200 Schollen, zwei Seiten Rauchwildprett; wovon denn, hoffentlich, auch den Professoren ihr Teil gereicht worden ist. —

Die erste Universität protestantischer Stiftung ist Marburg.[1]

[1] Hildebrand, Urkundensammlung der Universität Marburg. W. Dilichius, *de urbe et acad. Marb.*, herausgeg. von J. Caesar in den Marburger Universitätsschriften 1863/64. Krause, Eob. Hessus II, 174 ff.

Landgraf PHILIPP von Hessen war im Jahre 1524 bei einer Begegnung mit MELANCHTHON für die kirchliche Neuerung eingenommen worden, er wurde bald der eifrigste unter den fürstlichen Reformatoren. Schon im Jahre 1526 wurde in der Homburger Kirchenordnung der Grundriß zu einem neuen landesherrlichen Kirchenwesen gezogen. Auch eine neue Universität wird darin vorgesehen, die auf Grund und nach Maßgabe des reinen Wortes Gottes alle Wissenschaften lehre: Theologie, Jurisprudenz, Medizin, freie Künste *(adhibito in omnibus, praesertim in mathematicis, censore tutissimo, nempe sermone Dei)* und die Sprachen. Als Schlußformel ist hinzugefügt: „Wer etwas gegen das Wort Gottes lehrt, der sei verflucht.“ Die alte Kirche hatte mehr Vertrauen zur wissenschaftlichen Forschung gehabt.

Zur Unterhaltung der neuen Universität wurde ein Teil der eingezogenen Klostergüter verwendet, wie sie denn auch mit den Gebäuden zweier Klöster in Marburg ausgestattet wurde. Eine päpstliche Errichtungsbulle wurde natürlich nicht nachgesucht, wohl aber in der Fundationsurkunde (1529) eine kaiserliche Privilegierung mit dem Recht der Promotion in Aussicht gestellt. Dieselbe wurde erst 1541 erlangt; doch sind Promotionen auch vorher vorgenommen worden; die ersten Magister und Bakkalarien wurden im Jahre 1530 promoviert (DILICHIUS, S. 10). Es sind die ersten akademischen Grade aus bloß landesherrlicher Autorität, wenn man von MAXIMILIANS Poetenfakultät absieht.

Die Fundationsurkunde und die gleichzeitig (31. Aug. 1529) erlassenen Statuten der Universität enthalten auch die Grundzüge der Lektionsordnung. Dieselbe gleicht in allen wesentlichen Stücken der Wittenberger Ordnung von 1536. Es ist wohl kein Zweifel, daß sie unter MELANCHTHONS, sei es direktem, sei es indirektem Einfluß verfaßt ist; seine Beteiligung an der Gründung der Universität geht auch aus einem Brief an CAMERARIUS (Sept. 1526, C. R. I, 817) hervor. Die ersten Lehrer der Universität waren fast alle Wittenberger, J. FERRARIUS und ADAM CRATO, die beiden ersten Rektoren, MELANCHTHONS Schüler und Freunde.

Die drei oberen Fakultäten erhielten zwei, drei und eine Professur, die philosophische, so wie die Wittenberger, zehn: eine hebräische, eine griechische (welcher die Grammatik und die Autoren Homer, Hesiod, Aristophanes, Theokrit befohlen werden), zwei der Eloquenz (Cicero und Quintilian werden als Autoren genannt), eine der Dialektik, eine der Physik, eine der Poesie (Virgil, Horaz, Terenz, Ovid), eine der Geschichte (Livius, Caesar, Sueton, Tacitus u. A.), eine der Mathematik und Astronomie, eine der Grammatik. Ebenso wurde ein Pädagogium unter zwei Magistern konstituiert, in welchem Grammatik, Dialektik,

Rhetorik (beide nach Melanchthons Lehrbüchern), Musik und die Elemente der griechischen und hebräischen Sprache gelehrt werden sollten. Nicht minder wurden Deklamationen und Disputationen, wie zu Wittenberg, vorgeschrieben. Jeder Scholar soll einen unter den Professoren der philosophischen Fakultät als Privatpräzeptor haben, unter dessen Aufsicht er studiert, der ihn in den Sprachen übt und mit ihm die Lektionen repetiert. Wenn er nicht bei diesem seinem Präzeptor wohnt, soll er im Kollegium Wohnung und Kost nehmen. Es sind die mittelalterlichen Einrichtungen, welche in Wittenberg durchzuführen Melanchthon vergeblich sich bemühte.

Unter den ersten Lehrern der philosophischen Fakultät begegnen uns aus dem alten Humanistenkreise die beiden Radikalen: Euricius Cordus und H. Buschius. Aber sie sind alt und zahm geworden; es wird wenig von ihnen gehört. Die neuen Theologen Crato, J. Draco, Erfurter Andenkens, haben die Leitung der Dinge. Nach Buschius Tode (1534) folgte in seiner Professur der Gechichte Eobanus Hessus. Der strebsame Poet hatte schon lange auf Hessen und Marburg sein Augenmerk gerichtet. Längst hatte er durch poetische Lobhudeleien des Landgrafen Ruhm auszubreiten und sich Geschenke und eine Anstellung zuzuwenden sich angelegen sein lassen. Endlich gelang es. Nach dem Sieg des Landgrafen bei Lauffen fragte er wieder an: ob man nicht ein der großen Sache würdiges *carmen* wolle? Jetzt kam die Bestellung, und der Einsendung des Gedichts, wodurch, wie die Freunde versicherten, gleichzeitig dem Landgrafen und dem Dichter die Unsterblichkeit gewiß sei, folgte alsbald die Anstellung (1536), wozu übrigens noch Melanchthon und Camerarius durch Empfehlungen mitgewirkt hatten (Krause, II, 176, 191). Es gelang ihm hier noch die Homerübersetzung und die Erwerbung von zwei Pfründen zu seinem Gehalt, worunter das Dekanat in St. Goar mit 50 fl. und zwei Fudern Wein dem Durstigen besonders zu statten kam. Im Jahre 1540 machte der Tod seinem Versemachen und seiner Geldnot ein Ende. Eben hatte der Landgraf ihm ein Haus geschenkt; er sollte es nicht mehr bewohnen; für einen Poeten zieme sich nicht, so hatte einst Buschius gemeint, ein eigen Haus zu haben.

Dilichius sagt über die Anfänge der Marburger Akademie: so groß sei die Würde, Gelehrsamkeit und Heiligkeit der Professoren gewesen, daß man lauter Homere, Cicerone, Platone, Aristoteles, Äskulape, Apollos zu erblicken mit einem gewissen Recht behaupten könnte. Wenn Pythagoras, Archytas, Apollonius heute lebten, brauchten sie nicht zu den Persern, Kretern, Ägyptern, Indern zu reisen: sie könnten alles viel schneller und billiger in Marburg haben.

Eine wichtige Rolle spielte auf der neuen Universität von der Gründung an das Stipendiatenwesen. Das Eingehen des alten Schulwesens, der vorauszusehende Mangel an tauglichen Personen zu weltlichem und geistlichem Regiment, wird im Eingang der Fundationsurkunde als erster Anlaß zur Begründung des neuen Studiums angegeben. LUTHER hatte in seinem Schreiben an die Ratsherren vorgeschlagen, diesem Mangel abzuhelfen, einerseits durch Angebot unentgeltlichen Unterrichts durch Anstellung besoldeter Lehrer, anderseits, falls es nötig sein sollte, durch Studienzwang. Der unentgeltliche Unterricht war auf den Universitäten seit Anfang des Jahrhunderts schon üblich, Marburg fügte dazu, statt des von LUTHER vorgeschlagenen zweiten Mittels, das Angebot freien Unterhalts für eine ansehnliche Anzahl von Studierenden. Die Kosten des Unterhalts wurden den Gemeinden, besonders den Städten auferlegt, denen dafür das Präsentationsrecht von Stipendiaten in bestimmter Zahl zustand. Die Präsentanden sollten durch die geistlichen und weltlichen Behörden der Gemeinden aus den Schülern der Partikularschulen gewählt, darnach in Marburg von dem Vorsteher des Konvikts geprüft und nach Befinden rejiziert oder in eine der oberen Klassen des Pädagogiums oder in die Universitätslektionen aufgenommen, endlich nach Absolvierung des linguistisch-philosophisch-theologischen Kursus zu geistlichen Ämtern gebraucht werden.

Die Sache begegnete, wie aus den häufigen neuen Ordnungen (1539, 1542, 1560) hervorgeht, vielen Schwierigkeiten. Die Stipendiengelder von den Städten gingen unregelmäßig oder gar nicht ein, es wurden untaugliche Subjekte oder gar keine präsentiert, die Stipendiaten entzogen sich ihren Verpflichtungen, erst des Studierens, sodann des Dienens. Für alle diese Nöte wurden in den wiederholten Stipendiatenordnungen Remedien gesucht. Die letzte Ordnung PHILIPPS (1560) giebt dem Stipendiatenwesen folgende Gestalt. Es sollen 60 Studenten gehalten werden, 50 mit einem kleineren Stipendium von 20 fl., 10 mit einem größeren von 40 fl. Alle wohnen und haben Kost im Kolleg unter Aufsicht eines älteren Professors. Die *minores* machen den sprachlich-philosophischen Kursus durch; in höchstens zwei Jahren erwerben sie das Bakkalariat, in ferneren zwei Jahren das Magisterium. Dann werden die Geschicktesten ausgewählt um in den oberen Fakultäten zu studieren, wenigstens je einer in Jurisprudenz und Medizin, die übrigen in Theologie. Diese *majores* sind zugleich Repetenten und Sprachmeister der *minores*, deren je fünf einem der *majores* zugeteilt werden. Die *minores*, welche nicht sonderliches versprechen, gehen nach Erwerbung des philosophischen Magisteriums sogleich in den Schul- und Kirchen-

dienst über; theologische Vorlesungen haben sie schon in den beiden letzten Jahren neben den philosophischen gehört. —

Der hessischen Neugründung folgte die protestantische Reformation der württembergischen und der herzoglich sächsischen Universität. An beiden Orten geschah die Umwandlung unter dem bestimmenden Einfluß Melanchthons. Sein nächster Freund und Gesinnungsgenosse, J. Camerarius, hat erst in Tübingen, dann in Leipzig das artistische Studium im Sinne Melanchthons neugeordnet.

Die Schlacht bei Lauffen brachte Herzog Ulrich ins Land zurück und mit ihm die Reformation. Eine der ersten Regierungssorgen war die Reformation der Universität Tübingen. Die ersten herzoglichen Kommissäre, A. Blarer, ein Vermittlungstheolog zwischen Luther und Zwingli, und S. Grynaeus, eröffneten noch im Herbst 1534 Verhandlungen mit der Universität, die aber, da die Körperschaft der Neuerung widerstrebte, zu keinem Ziel führten. Es wurde daher eine neue Ordnung oktroyiert (30. Jan. 1535) und die Widerstrebenden, namentlich Theologen und Juristen, entfernt. Im Sommer 1535 kam Camerarius und trat mit J. Brentius, einen ebenfalls von Melanchthon empfohlenen Theologen, an die Stelle der beiden früheren Reformatoren der Universität. Im Herbst 1536 war Melanchthon, auf Ersuchen des Fürsten, ein paar Wochen in Tübingen, um sich der Universitätsreform anzunehmen. Gegen Ende des Jahres erfolgte eine neue, im wesentlichen mit der ersten übereinstimmende Ordnung. Camerarius verfaßte auf Grund derselben neue Statuten der Universität und der philosophischen Fakultät.[1] Dieselben geben dem Tübinger Studium eine der Wittenberger und Marburger treu nachgebildete Organisation: dieselben Lektionen, dieselben Übungen, dieselben Einrichtungen, ein Pädagogium und ein Kollegium oder Burse, *contubernium* genannt, und hauptsächlich Stipendiaten als Insassen; die Zahl derselben wird in einem Brief Melanchthons an Spalatin vom Jahre 1537 auf 150 mit je 25 fl. angegeben (C. R. III, 391). Das Pädagogium nimmt die Jüngeren auf, welchen schulmäßige Unterweisung in der lateinischen Sprache notthut, das Kontubernium die Älteren, welche den philosophischen Kursus durchmachen und die Grade erwerben wollen. Für die Kandidaten des Bakkalariats sind obligatorisch die Vorlesungen über Dialektik, Rhetorik, Euklides, Aristotelische Philosophie, über die lateinischen und griechischen Autoren und die heiligen Schriften. Für die Kandidaten des Magisteriums kommen Physik und Ethik hinzu.

Eine bemerkenswerte Eigentümlichkeit der Tübinger und, wie sich

[1] Sämtliche Aktenstücke im Urkundenbuch No. 37 ff.

zeigen wird, der Leipziger Reformation, ist die starke Betonung des Griechischen; CAMERARIUS war, wie auch MELANCHTHON, vorzugsweise Gräcist. Schon die erste herzogliche Ordnung will, daß sowohl im Pädagogium als im Kontubernium auch die griechische Sprache gelernt werde. Für die philosophischen und theologischen Vorlesungen werden zwar, meint sie, zunächst noch lateinische Texte gebraucht werden müssen. Doch soll der Lehrer den griechischen Text zur Vergleichung heranziehen, und vielleicht mag mit der Zeit die Kenntnis der griechischen Sprache so zunehmen, daß man jene Disziplinen „in ihrer eigenen Sprache" lesen kann (S. 178). Die Statuten und entsprechend die zweite Ordnung vom Jahre 1536 suchen auf andere Weise das Ziel zu erreichen, daß den Studenten die Philosophie in ihrer eigenen Sprache bekannt werde. Es wird neben den Professuren für die philosophischen Disziplinen noch eine besondere für die Aristotelische Philosophie errichtet und der Besuch dieser Lektion, mit der keine andere kollidieren darf, obligatorisch gemacht. Zugleich nehmen die Promotionsordnungen die Bestimmung auf, daß sowohl beim Bakkalariats- als beim Magisterexamen in der griechischen Sprache geprüft wird.

Daß die Durchführung dieser Ordnung auf Schwierigkeiten stieß, geht aus den wiederholten herzoglichen Reskripten aus den vierziger Jahren hervor. Als Professor der Aristotelischen Philosophie war ein Franzose (BIGOT) angenommen worden. Er verließ Tübingen schon im folgenden Jahr; seitdem las Dr. JAC. SCHECK über die Physik des Aristoteles, wie es scheint, im Original. CAMERARIUS verließ Tübingen 1541, um nach Leipzig zu gehen. Der von MELANCHTHON dringend empfohlene MATTHIAS GARBITIUS versah die griechische Lektur.

Eine neue Ordnung wurde der Universität 1557 gegeben.[1] In der theologischen Fakultät werden hiernach, wie es scheint, die Texte in den Ursprachen gelesen. Die Professoren werden angewiesen ein Kapitel im A. oder N. Testament zu ‚interpretieren', was nicht anders verstanden werden kann, als zu übersetzen, denn erklären heißt *enarrare*; sodann „den *auditoribus* die fürnehmsten *locos* desselbigen Kapitels anzuzeigen und sie *juxta praecepta docendi* zu berichten, wie die bemelten *loci* in den Kirchen zu traktieren und den Predigkindern nützlich für zu halten seien." Dagegen bleiben, soviel ersichtlich ist, die Vorlesungen über die philosophischen Disziplinen bei der Gewohnheit, auf der oberen Stufe die Aristotelischen Bücher in Übersetzungen, auf der unteren Stufe aber moderne Kompendien zu Grunde zu legen. Nicht anders liegt die Sache in den Statuten von 1601, und diese sind bis 1752

[1] REYSCHER, Sammlung der Württemberg. Gesetze XI, 3, 129.

wenigstens formell in Geltung geblieben. Das Pädagogium erscheint in der Ordnung von 1557 in erweiterter Gestalt: vierklassig, beim Abgang wird das Bakkalariat erworben. Der griechische Unterricht geht durch alle vier Klassen: in I und II Grammatik mit Übungslektüre; die Angehörigen von III und IV besuchen mit den übrigen Studenten die öffentlichen Lektionen des Ordinarius über griechische Autoren. —

Die protestantische Reformierung der Universität Leipzig begann nach dem Tode des Herzogs Georg (1539). Auch hier nahm Melanchthon thätigen Anteil. Schon im Mai 1539 faßte er ein ‚Bedenken' für Herzog Heinrich ab, des Inhalts: „Alle Obrigkeit sind vor Gott schuldig die unrechte Lehre und falsche Gottesdienst weg zu thun und zu verbieten. Dieweil denn die Mönche und Sophisten in der Universität zu Leipzig noch ihre Lästerungen treiben und nicht nachlassen wollen, machen dazu die anderen auch halsstarrig, so ist allweg vonnöten, denselben Mönchen alles Predigen, Disputieren, Lesen, Sakramentreichen und alle ihre Ceremonien zu verbieten. Dieweil sie auch zu den Leuten in die Häuser schleichen, wäre gut, daß ihnen ganz weg geboten würde, so sie die rechte Lehre nicht annehmen wollen. Denn dieses ist ganz öffentlich, daß die christliche Potestat nicht schuldig sind die Lästerer zu schützen und zu ernähren. Ja sie sind schuldig zu verhüten, daß nicht andere verführt und vergiftet werden. Item sind weiter schuldig, solche mit Ernst zu strafen." An Stelle der alten Theologen empfiehlt dann Melanchthon „zur Aufrichtung christlicher Lehr in Kirchen und Schulen" Anhänger der neuen Lehre. An jungen und wohlgeschickten Artisten fehle es dagegen der Universität nicht; nur werde es vonnöten sein, von dem Überfluß der Prälaten und Klöster zu nehmen, um Legenten und Studenten zu versorgen. Die alten Stipendien für lesende Magister in Höhe von 20 fl. „reimen sich ganz nicht zu diesen Zeiten, da die Legenten ehelich werden und kommen nicht zu Präbenden und Stiften." Vom folgenden Jahr ist ein detaillierter Vorschlag für die Neubegründung des Leipziger Studiums: 3—4000 fl. sollen die Klöster zur Unterhaltung von Magistern und Studenten hergeben: dann mögen sie hoffen, mit Glimpf davonzukommen (*veniam sperare*); wie ein Dieb, der dem Richter vom großen Raub einen kleinen Teil abgiebt, wohl durchkommt.[1] Etwa acht Lehrstühle seien in der philosophischen Fakultät

[1] Dasselbe Thema wird um dieselbe Zeit in Melanchthons akademischen Reden vielfach behandelt. Von dem Gut des reichen Mannes, heißt es in der *Querela Lazari* (1539, C. R. XI, 425), sollen die Fürsten dem armen Lazarus, von dem Einkommen der Stifte und Klöster und ihrer schwelgenden Insassen armen Lehrern und Schülern etwas verschaffen. So auch in der Rede *de restituendis scholis, 1540, de conjunctione scholarum cum ministerio Evangelii 1543.*

zu unterhalten; dazu möge man als *gubernator totius philosophici studii* den J. CAMERARIUS zu gewinnen suchen.[1]

CAMERARIUS, dem in Tübingen manches nicht nach dem Sinn ging, kam im Herbst 1541 und war bei der Reformation der Universität thätig. Im Frühjahr 1542 erfolgte die verlangte Dotation mit Klostergütern; die Universität erhielt zu ihren bisherigen Einkünften 2000 fl. jährlich aus zwei eingezogenen Klöstern. Auch wurden ihr die Gebäude des Paulinerklosters in Leipzig nebst 600 Scheffel Korn überwiesen zur Einrichtung eines Konvikts (Urk. bei STÜBEL, 567). Von den 2000 fl. sollten besoldet werden: ein Professor *utriusque linguae* mit 300 fl.; CAMERARIUS war der erste; ein *philosophus Graecus* mit 150 fl.; ein Mathematiker mit 100 fl.; ein Physiker, ein Moralist, ein Poet, ein Orator mit je 50 fl., endlich sechs Lektoren in den Anfangsgründen der Mathematik, Physik, Rhetorik, Dialektik, der griechischen und lateinischen Grammatik mit je 30 fl. (Urk. bei STÜBEL, 545 ff.). Als griechischen Philosophen nahm die Universität WOLFGANG MEURER an. In dem Einladungsschreiben (er war Leipziger Magister, aber nach Italien gereist) wird ihm als seine Aufgabe bezeichnet die Aristotelische Philosophie *secundum veritatem scriptorum illius, quae ut omnibus jam manifestum est, hic autor Greco sermone composuit* (STÜBEL, 561).

Die von CAMERARIUS verfaßten Statuten der philosophischen Fakultät vom Jahre 1543 sind nicht mehr vorhanden, wohl aber diejenigen, welche er im Jahre 1558 redigierte (bei ZARNCKE, Statutenbücher, S. 517 ff.). Der philosophische Kursus hat hiernach folgende Gestalt. Der untere Kursus ist $1^1/_2$ jährig. Er schließt mit dem Bakkalariat. Wer den Grad erwerben will, muß nachweisen, daß er folgende öffentliche Vorlesungen mit Erfolg besucht habe: im ersten Semester griechische und lateinische Grammatik, Dialektik und Poetik; im zweiten Semester Fortsetzung der Grammatik und Dialektik, dazu Rhetorik; im dritten Semester Fortsetzung der Poetik und Rhetorik und dazu die Elemente der Physik und Mathematik. Der Kursus der Magistranden ist zweijährig; sie hören während der beiden Jahre ohne Unterlaß den *philosophus Graecus*, der besonders die Schriften des Organon liest, und den Professor beider Sprachen, dazu im ersten und zweiten Semester die Physik und Ethik des Aristoteles, im dritten und vierten die Mathematik (S. 533). Diese Disziplinen bilden auch die Examensgegenstände (S. 525).

Das Professorenkollegium zeigt einige Abweichungen von der obigen Fundationsurkunde. Es sind nur neun Professuren statt der dreizehn;

[1] Die beiden *consilia* im C. R. III, 712 ff. und 1134 ff.

die Moralphilosophie hat CAMERARIUS noch übernommen, die Physik, Rhetorik und die beiden Grammatiken haben nur je einen Legenten. In den Elementarkursen werden MELANCHTHONS Lehrbücher der Grammatik, Dialektik und Physik, zum Unterricht in der Rhetorik werden Cicero und Quintilian, zum Unterricht in der Poesie Virgil und Terenz gebraucht. Der Stundenplan verteilt die Gegenstände so: 6 Uhr Physik, 8 Uhr Dialektik, 9 Uhr Mathematik, 12 Uhr Poetik, 1 Uhr Rhetorik, 2 Uhr elementare Mathematik, 3 Uhr Interpretation griechischer und lateinischer Schriftsteller, 4 Uhr Erklärung des Aristoteles und griechische und lateinische Grammatik (S. 521). —

Die Universität Basel wurde 1532, nach dreijährigem Cessieren, wieder aufgerichtet, am Anfang mit acht Dozenten.[1] Ein Konvikt wurde im Dominikanerkloster errichtet für 24 Stipendiaten. Die philosophische Fakultät hat später die üblichen Professuren, der Eloquenz, Logik, Physik, Ethik, Mathematik, des Hebräischen, des Griechischen und des Aristotelischen Organon. Der erste Inhaber der griechischen Lektur war S. GRYNAEUS, des Organon H. GEMUSAEUS. Von letzterem wird mit Lob gemeldet, daß er vorher als Lektor der Physik dieselbe nicht aus den Lachen der Lateiner, noch aus den Dreigroschenkompendien, sondern aus den Quellen selbst, nämlich aus dem griechischen Text vorgetragen habe.[2] 1659 wurde die Professur des Organon mit der der Logik vereinigt und an ihrer Stelle eine Professur der Geschichte begründet (S. 397).

Fast gleichzeitig wurden die beiden Universitäten des Hauses Brandenburg, Frankfurt a/O. und die 1541—1544 neu begründete Universität zu Königsberg i. Pr. unter Rat und Beistand MELANCHTHONS und seines Schwiegersohnes G. SABINUS, eines geborenen Brandenburgers, mit reformierten Ordnungen versehen.

JOACHIM II., der von Anfang seiner Regierung (1536) an mit der Überführung seiner Länder zur Reformation umging, hatte schon 1537 MELANCHTHON über die Restauration der Frankfurter Universität zu Rate gezogen (C. R. III, 373). MELANCHTHON scheint keine großen Erwartungen von Frankfurt gehabt zu haben. Den MICYLLUS, welchen er gern nach Wittenberg als Lehrer der Poesie gezogen hätte, hielt er für die geringe Universität zu gut (an CAMERARIUS 14/7. 1537). Statt seiner nahm der Kurfürst den G. SABINUS in Dienst, einen strebsamen Adulationspoeten, der sich längst das Haus Brandenburg als poetisches Arbeitsfeld erwählt hatte, besonders war der Kardinal ALBRECHT von

[1] LUTZ, Geschichte der Universität Basel, S. 97 ff.

[2] *Athenae Rauricae*, S. 391.

Mainz Gegenstand und Bezahler seiner Verse.[1] MELANCHTHONS Schwiegersohn zu werden, hatte SABINUS ebenfalls für eine gute Spekulation gehalten, worin er sich denn auch nicht verrechnet hat. MELANCHTHON hat mit viel Kummer und Reue dafür gebüßt, daß er dem hochfahrenden und unstäten Mann sein 14jähriges Töchterchen anvertraute (1536). Er hatte ihn als Schüler lange zum Hausgenossen gehabt und an seinem Talent für lateinische Poesie und Eloquenz Freude gehabt. Später hatte er auch von seiner wissenschaftlichen Tüchtigkeit eine geringe Meinung. Es fehlte ihm an philosophischer Bildung; er hatte eben nur sein stilistisches Talent gepflegt (TÖPPEN 143). Als SABINUS 1543 eine Berufung nach Leipzig ausschlug und nach Königsberg ging, urteilte MELANCHTHON, es geschehe aus Furcht: in dem entlegenen Winkel hoffe er mehr als in Leipzig zur Geltung zu kommen (C. R. V, 316, 321).

Im Frühjahr 1538 trat SABINUS seine Professur der Eloquenz in Frankfurt mit einer Rede über den Nutzen des Studiums der Eloquenz an. Dieselbe hat vermutlich nicht den MELANCHTHON, wie BRETSCHNEIDER annimmt, der sie deshalb auch in das C. R. (XI, 364 ff.) aufgenommen hat, sondern SABINUS selbst zum Verfasser; wenigstens betont sie einen Gesichtspunkt, der dem großartigen SABINUS sehr am Herzen lag: die Wichtigkeit eines eleganten Lateins für den Staatsmann. Im Jahre 1539 wurde SABINUS Rektor und im folgenden kam eine umfassende Reformation der Universität zustande, die als Wiederherstellung bezeichnet wird. Die Einkünfte wurden aus eingezogenen Kirchengütern vermehrt, der Lehrplan nach dem Wittenberger Muster eingerichtet (TÖPPEN 50). Der *index lectionem* für das Sommersemester 1591 (in einem Sammelband der Berliner Bibliothek) hat folgende Lektionstabelle: 6 Uhr Logik; 7 Uhr Physik, Hebräisch; 8 Uhr Griechisch (Demosthenes, dann Aristoteles); 12 Uhr Lateinisch (mit Lektüre des Cicero und Terenz); 1 Uhr Poesie, Mathematik; 2 Uhr Rhetorik; 3 Uhr Mathematik; 4 Uhr Ethik.

Das deutsche Ordensland, durch die Reformation zu einem weltlichen Herzogtum geworden, lag bisher jenseits der Grenzen der Civilisation. Noch im Jahre 1539 ersuchte der Herzog MELANCHTHON, ihm einen guten Lateiner aus Wittenberg zu schicken, da Preußen keine hervorbringe, man aber im diplomatischen Verkehr, besonders auch mit Polen, einen solchen gebrauche (TÖPPEN 71). Denn nicht nur die Italiener und Franzosen, so sagt jene eben erwähnte Rede des SABINUS, sondern auch die Polen und Ungarn hätten die alte Barbarei ausge-

[1] Über SABINUS handelt die gründliche Arbeit von TÖPPEN, Die Gründung der Universität Königsberg.

trieben und führten ihre diplomatische Korrespondenz jetzt in elegantem Latein. Um nun diesem Bedürfnis durch einheimische Produktion abzuhelfen, entschloß sich der Herzog zur Begründung eines gelehrten Studiums. Es wurde im Jahre 1541 zunächst als Partikularschule eröffnet; zu einer Universität, so beriet den Herzog ein weiser Rat, werde es vor allem an einer Studentenschaft fehlen. Die Schule hielt sich nur mit großer Mühe. Aber des Herzogs Sinn stand nach einer Universität und hierfür schien eine Celebrität notwendig. Da MELANCHTHON und CAMERARIUS nicht zu haben waren, so kam der Herzog selbst auf SABINUS. Seiner Anfrage begegnete das Bewerbungsschreiben des SABINUS mit allerdings etwas zurückhaltenden Empfehlungen jener beiden. Sie lobten dem Herzog sein Latein und da hiernach zunächst Nachfrage war, so machte SABINUS der Empfehlung keine Schande. Am 17. August 1544 fand die Einweihung der neuen Universität statt. SABINUS sollte ihr als *rector perpetuus* vorstehen. Außer ihm waren am Anfang noch neun Professoren vorhanden, davon einer in jeder der drei oberen Fakultäten. Beinahe 200 Studenten wurden immatrikuliert, in den folgenden Jahren sank die Zahl auf 70—80 und bald tief darunter (TÖPPEN, 110).

Die Organisation der Universität folgte in allen Stücken dem Wittenberger Muster.[1] MELANCHTHON wurde von dem Herzog gewissermaßen als oberster Inspektor seiner Universität angesehen. Er ersuchte ihn, wenn es nötig schien, die Professoren zur Eintracht und zum Fleiß im Lesen und Disputieren zu ermahnen (TÖPPEN 229). Es wurde ein Pädagogium und ein Konvikt für Stipendiaten errichtet, auch die Pflicht, einen bestimmten Präzeptor zu haben, übernommen und ebenso Deklamationen und Disputationen eingeführt. Der Unterricht in der neuen Glaubenslehre wurde zu einem Bestandteil des Kursus, die Studierenden wurden alle zum Kirchenbesuch und zum Hören einer theologischen Vorlesung angehalten. Die Lekturen sind die üblichen: der Professor der Eloquenz (SABINUS) erklärt die Rhetorik Melanchthons, Ciceros, Quintilians und Erasmus' *de duplici copia;* verbunden ist damit die Geschichte (Erklärung des Livius oder Cäsar). Der Gräcist lehrt griechische Grammatik mit Erklärung von Schriftstellern, als Homer, Hesiod, Euripides, Sophokles, Theokrit, Demosthenes und einen Historiker; zugleich trägt er die Ethik des Aristoteles vor. Die übrigen Professuren sind die der Dialektik, der Poetik (wozu auch die Erklärung der Ciceronischen Reden gehört), der Mathematik, des Hebräischen, der Physik

[1] ARNOLDT, Geschichte der Königsbergischen Universität giebt die Universitätsstatuten von 1546 und 1554 und die Fakultätsstatuten von 1544 und 1554 in den Beilagen No. 46—49.

(nämlich der Aristotelischen) des Terenz und Plautus. Der Theolog soll Vormittags eine Stunde im N. T., Nachmittags im A. T. lesen. Auch die Gehalte zeigen die übliche Skala: SABINUS steht außerhalb der Reihe mit 373 1/3 fl., die drei Professoren der oberen Fakultäten folgen mit 200 fl., die Artistenbesoldung beträgt durchweg 100 fl., das der letzten 50 fl. und darunter.

Im Bakkalariatsexamen, in welchem jeder einzelne an zwei Tagen je zwei Stunden gefragt werden soll, wird Latein (mit Exposition und Komposition), Dialektik und Rhetorik, die Elemente der Physik und *doctrina catechistica verae religionis christianae*, im Magisterexamen Rhetorik, Mathematik, Physik, theologische Materien und die Elemente der griechischen Sprache geprüft. In den zweiten Statuten ist die Zahl der Lekturen etwas größer, die der Professuren in den oberen Fakultäten verdoppelt. Ein in die Universitätsstatuten aufgenommener Stundenplan verteilt die öffentlichen Vorlesungen über den Tag von 6—10 und von 12—5 Uhr, doch bleibt die Stunde von 7—8 für die Predigt frei. Privatvorlesungen, so ordnen die Statuten der *facultas artium s. philosophiae* an, dürfen nur nach Übereinkunft mit dem Dekan und so, daß dadurch die öffentlichen Vorlesungen keine Störung erleiden, gehalten werden. Ferner werden hier die Elemente des Griechischen schon im Bakkalariatsexamen gefordert.

Die Bemühung um ein päpstliches und kaiserliches Privileg für die neue Universität war vergeblich; als Surrogat verschaffte man sich eine Konfirmation von Seiten der polnischen Krone (1560); dieselbe ist ganz in den Ausdrücken der kaiserlichen Konfirmationsurkunden abgefaßt, im besondern erteilt sie auch die Vollmacht zu promovieren (ARNOLDT, Beilage X).

Das Gedeihen der Universität wurde schwer geschädigt durch die nach der Berufung des Theologen OSIANDER (1549) ausbrechenden erbitterten Kämpfe um die reine Lehre. Als SABINUS Königsberg halb freiwillig verließ (1554), war von dem ersten Lehrerkollegium niemand mehr dort. SABINUS kehrte nach Frankfurt zurück; auch ihm gewährte das Alter in Fülle, was er in der Jugend begehrte: glänzende Gesandtschaften im Auftrag JOACHIMS nach Polen und Italien, lateinische Anreden, goldene Ringe und Ketten und Becher und lateinische Dankpoeme in großer Zahl. —

Auch die beiden Nachbaruniversitäten Greifswald und Rostock wurden jetzt auf protestantischer Grundlage neu errichtet.

Die förmliche Wiedereröffnung des Studiums in Greifswald fand im Herbst 1539 statt. JOH. BUGENHAGEN, welcher die Organisation protestantischer Landeskirchen in den Ostseeländern überhaupt geleitet

hat, war auch nach Pommern zur Einführung der neuen Ordnung berufen worden. Seine Kirchenordnung von 1535 enthält auch einen Entwurf für die Einrichtung der Universität. Mit einem geringen Anfang rät er zu beginnen, besonders sei die Errichtung eines Pädagogiums notwendig (Kosegarten I, 189). So geschah es. Bei der Eröffnung waren sechs Dozenten vorhanden, je einer in den oberen Fakultäten und drei Artisten; etwa 40 Immatrikulationen fanden in der nächsten Zeit jährlich statt. Im Jahre 1545 wurden neue Statuten erlassen (abgedruckt bei Koch, Preuß. Universitäten I, 358—393). Dieselben handeln von dem Kursus der artistischen Fakultät mit ungewöhnlicher Ausführlichkeit, weshalb sie in methodologischer Hinsicht interessant sind. Wittenberg ist das Muster. Melanchthon wird darin „unser Aller gemeinsamer, mit höchster Treue und Hochachtung zu verehrender Lehrer“ genannt. Seine Lehrbücher sollen überall den Vorlesungen zu Grunde gelegt werden, in beiden Grammatiken, der Dialektik, Rhetorik, Ethik und Physik; neben ihnen mögen den Geübteren auch andere Bücher vorgelegt werden. Ein Stundenplan ist beigefügt, acht philosophische Lekturen wurden vorgesehen, jedoch erst allmählich besetzt. Im Jahre 1571 lasen sechs Artisten, die Physik und Psychologie wurden von Mitgliedern der medizinischen Fakultät nach den Melanchthonschen Lehrbüchern gelesen. Es fehlen in jenen Statuten nicht die üblichen Vorschriften über Disputationen und Deklamationen, Privatpräceptoren und Wohnen im Kollegium; es wird verboten abends nach 9 Uhr im Winter, nach 10 Uhr im Sommer auf der Straße sich sehen zu lassen. Geboten wird allen Professoren und Studenten am Sonntag und an den Wochentagen, besonders am Mittwoch und Sonnabend, die Predigt zu hören. An den Festtagen sollen die Schüler ihre Lehrer in feierlichem Zuge zur Kirche und wieder nach Haus geleiten. Ein Konvikt wurde in den 60er Jahren eingerichtet, „weil jetzt vermögender Leute Kinder selten studieren“; Adelige und Städte schenkten beträchtliche Summen zum Unterhalt, der Herzog gab die Gebäude des Dominikanerklosters dazu (1564).

Seitdem die Universität Greifswald wiederaufgerichtet war, ging man auch an die Herstellung von Rostock. Die Stadt war schon 1531, den großen Hansestädten folgend, protestantisch geworden. Die Sorge um wissenschaftlich gebildete Prediger bewog am Anfang der 40er Jahre die Seestädte, Hamburg, Lübeck, Lüneburg, Bremen, Riga, Reval, dem Rostocker Rat Beiträge zur Unterhaltung von Lehrern zu geben. Auch die Herzöge besoldeten eine Anzahl Dozenten (Krabbe, 421 ff.). 1552 erhielt Mecklenburg die erste protestantische Kirchenordnung. In den 50er Jahren finden sich eine ganze Anzahl von Schülern Melanchthons

hier zusammen, die beiden Chytraeus, David und Nathan, die beiden Gräcisten J. Posselius und J. Caselius u. a. Im Jahre 1563 kam es zu einer allgemeinen Neubegründung der rechtlichen und ökonomischen Verhältnisse der Universität; im folgenden Jahr erhielt sie neue Statuten. Sie gleichen in allen Stücken der Wittenberger Ordnung. Die theologische Fakultät verpflichtet ihre Lehrer die heiligen Schriften aus dem Urtext in dem Sinne zu erklären, welcher in den alten Symbolen, der Augustana, den Schmalkaldischen Artikeln und den Schriften des Gottesmannes Luther *(divini Lutheri)* ausgedrückt sei (S. 594). Übrigens wird einem der vier Professoren die Erklärung der *loci* Melanchthons, oder des *examen ordinandorum*, oder der Augsburgischen Konfession aufgetragen. Die philosophische Fakultät erhielt zehn Professuren; es sind die üblichen, mit dem üblichen Lehrauftrag; Melanchthons Lehrbücher werden alle gebraucht (S. 603 ff.). Ebenfalls wurde gesorgt für die Wiederherstellung des alten Pädagogiums, sowie für Stipendiierung von Studierenden. Die Rostocker Universität gelangte in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts zu nicht geringer Bedeutung, sie konnte wohl für die zweite protestantische Universität gelten. Der Besuch, auch aus den nördlichen Ländern, war erheblich, die Zahl der jährlichen Immatrikulationen betrug gegen 200 (S. 472, 744).

Die Verhandlungen über die Reformation der Universität Heidelberg begannen bald nach dem Regierungsantritt des Kurfürsten Friedrich II. (1544).[1] Die Universität wurde mit Kirchengütern ausgestattet und ein Pädagogium mit drei Klassen als Seminarium der Artistenfakultät gegründet (1546).[2] Im Jahre 1547 kehrte Micyllus, Melanchthons Schüler und Freund, als Lehrer der griechischen Sprache zurück, nachdem er von 1537—1547 der Schule in Frankfurt vorge-

[1] Hautz, Geschichte der Universität Heidelberg, I, 410 ff. Derselbe, *Lycei Heidelb. origines*, p. 14 ff.

[2] Interessante Aktenstücke aus den Verhandlungen über das Pädagogium bei Hautz, *Lycei origg.* 26 ff. P. Fagius hatte vier Klassen vorgeschlagen, schon in der zweiten sollte neben dem Lateinischen das Griechische beginnen, in der dritten Hesiod, Isokrates, in der vierten Demosthenes, Dialektik u. Rhetorik nach Sturm behandelt werden. Die Universität hielt diesen Schulplan aus vielen Gründen für unangemessen: es würden dadurch den Kontubernien und der *facultas artium* ihre *auditores* entzogen und die ganze Universität gemindert werden; auch sei nicht ein jeder dazu geschickt, „daß er neben der lateinischen Sprach auch die griechische oder hebräische *perfecte* lernen und begreifen möge, und werden mehrmals die *ingenia* der Jungen durch viele Sprachen mehr verhindert und beschwert, denn gefördert, also daß mancher, so beide unternimmt zu lernen, keine recht lernet noch begreift." Die philosophische Fakultät dagegen war für den Vorschlag des Fagius, nur müsse die vierte Klasse zur Fakultät gezogen werden.

standen hatte. Er begann seine Lehrthätigkeit mit einer Vorlesung über Sophokles, zu der er mit hoffnungsreichen lateinischen Versen einlud (CLASSEN, Micyllus 184 ff.). Im Jahre 1551 verfaßte er im Auftrage der Fakultät neue Statuten. Dieselben ordnen die Prüfungen und Promotionen in der artistischen Fakultät in der Art, daß zum Bakkalariat, außer einem Alter von 15 Jahren, hinlänglich Kenntnis in der lateinischen und griechischen Sprache, sowie in der Rhetorik und Dialektik, zum Magisterium ein Lebensalter von 18 Jahren, Bekanntschaft mit den beiden alten Litteraturen und mit der Physik und Mathematik gefordert wird (HAUTZ, I, 425). Im Jahre 1555 wurde auch ein Konvikt für ca. 60 Stipendiaten errichtet, das sogenannte *Collegium Sapientiae*, in der Absicht, für die Vorbildung des Nachwuchses an Geistlichen zu sorgen (HAUTZ 438, II, 65).

Nach dem Regierungsantritt OTTO HEINRICHS (1556) wurde eine Reformation der ganzen Universität ins Werk gesetzt. MELANCHTHON lehnte zwar ab an die Heidelberger Universität überzugehen, doch kam er (Oktober 1557) zur Beratung der Einrichtung, bei welcher auch CAMERARIUS zugegen war. Im Jahre 1558 erfolgte der Abschluß der Reformationsbestrebungen in einer umfassenden neuen Konstitution.[1] Dieselbe ordnet drei theologische Professuren, die erste für das Neue Testament, die andere für das Alte Testament, die dritte für *loci communes*, desgleichen *Ambrosius*, *Augustinus de spiritu et littera* u. a. m. Die beiden Exegeten sollen zwei Stunden die Woche *grammatice*, zwei Stunden *explicative* lesen; in keinem Weg aber mit unnötigen Fragen, geträumten Opinionen, verwirrten Sophismaten noch weitläufigen Ausführungen und Glossematen sich aufhalten, sondern den Text nur fleißig und verständig exponieren. Die Artistenfakultät soll fünf öffentliche Lektionen haben: Griechisch, Ethik, Physik, Mathematik, Eloquenz und Poesie. Grammatik, Dialektik, Rhetorik soll von den Regenten in dem Kontubernium gelehrt werden.

Eine Übersicht über den ganzen Universitätsbestand giebt ein auf Erfordern des Kurfürsten erstatteter Bericht sämtlicher Dozenten über den Gegenstand ihrer Vorlesungen und die Zahl ihrer Zuhörer im Frühjahr 1569. Die drei Theologen haben zwischen 35 und 45, die vier Juristen zwischen 8 und 30, die drei Mediziner zwischen 3 und 5, die sechs Artisten zwischen 25 und 50 Zuhörer. Übrigens wurde von mehreren Auskunft verweigert und vier waren auf der Frankfurter Messe. Die gleichzeitigen Immatrikulationsziffern sind dagegen von

[1] Auszug in F. P. WUNDS Beiträgen zur Geschichte der Heidelberger Universität (1786), S. 108 ff.

überraschender Höhe, 1568 waren 213, 1569 166 immatrikuliert worden (Hautz, II, 58 ff.). Unter den artistischen Lekturen ist hier auch eine des Aristotelischen Organon, ihr Inhaber ist ein Schüler Melanchthons, der bekannte Philologe W. Xylander. — In demselben Jahr 1569 kam P. Ramus, der in der Befeindung und Verdrängung des Aristoteles aus den Schulen seine wissenschaftliche Lebensaufgabe sah, nach Heidelberg. Die Regierung verlangte von der Fakultät, daß sie ihm die eben erledigte Lektur der Ethik übertrage. Die Fakultät sträubte sich, da jener eine besondere Art und Weise zu lehren habe, welche mit dem Aristoteles nicht stimme, dessen Philosophie doch auf allen Akademien in Deutschland, ja in Europa für die beste gehalten werde. —

Die Universität Jena entstand durch Abzweigung von Wittenberg.[1] Nach der Schlacht bei Mühlberg und dem Verlust der Kurwürde und der Kurlande mit Einschluß Wittenbergs (1547) suchte Joh. Friedrich zunächst die ganze Universität von Wittenberg nach Jena zu ziehen. Die Absicht scheiterte an der Weigerung Melanchthons, der sich, als Moritz die Universität Wittenberg zu erhalten sich bereit zeigte, von dem Ort seiner 30jährigen Wirksamkeit nicht trennen mochte, auch zu dem Gedeihen einer neuen Thüringischen Universität keine rechte Zuversicht hatte. Es wurde daher zunächst im Jahre 1548 mit einer kleinen Schule begonnen; zwei Lehrer, darunter Joh. Stigelius, ein Lieblingsschüler Melanchthons, und nach des letzteren Zeugnis auch ein Liebling Gottes und der Musen, lasen einige artistische und theologische Vorlesungen. Da die Sache guten Fortgang nahm, so wurde 1558 eine vollständige Universität mit kaiserlichem Privileg eröffnet. Ein Lektionsverzeichnis vom Jahre 1564, welches Strobel in den neuen Beiträgen (Bd. 4, 2. Stück, S. 65 ff.) mitteilt, läßt die Einrichtung derselben erkennen. Von drei Theologen erklärt der erste in der Kirche in Predigten die Apostelgeschichte und den Jesaias, in der Schule die kleinen Propheten, nachher die Genesis; der zweite erklärt grammatisch die evangelische Geschichte und die Briefe Pauli; und zwar das Matthäusevangelium, da es ursprünglich Hebräisch geschrieben sei, in hebräischer Sprache; der dritte die *loci* Melanchthons. In der Artistenfakultät (das Siegel der Fakultät, 1558 angefertigt, hat die Inschrift: *sigillum artium facultatis studii Jenensis)* sind sieben Lektoren: der Pädagog lehrt die lateinische Grammatik mit Übungen an Ciceros Briefen und Terenz; der Poet und Orator leitet zum Lateinschreiben in Prosa und Versen an, nach Cäsar und Virgil; ein dritter lehrt die griechische und hebräische Grammatik mit Übungen an einen Text, wozu Interpretationsvor-

[1] Schwarz, Das erste Jahrzehnt der Universität Jena (1858).

lesungen über griechische und hebräische Autoren durch einen Theologen und einen Gräzisten kommen; ein Philosoph liest Dialektik, Rhetorik, Ethik mit einem Abriß der Geschichte; ein Mathematiker Euklid und Astronomie (nach PEURBACH), ein anderer die Elemente; der Gräzist liest auch über die Physik Melanchthons und Aristoteles'.

Wie auch in Jena alsbald giftige Kriege um die Formulierungen der neuen Theologie zwischen Flacianern und Philippisten entstanden und mit erbitterten Kolloquien und nachfolgenden Einkerkerungen und Vertreibungen geführt wurden, mag bei J. GÜNTHER (Lebensskizzen der Professoren der Universität Jena von 1558—1858) nachgesehen werden.

Die letzte große protestantische Universität, deren Begründung in dieses Zeitalter fällt, ist Helmstädt. Herzog JULIUS von Braunschweig führte gleich nach seinem Regierungsantritt (1568) die Reformation in seinem Lande nicht ohne Härte durch. Eine umfassende Schulorganisation, der württembergischen von 1559 nachgebildet, fand endlich ihren Abschluß in der Begründung einer neuen Universität zu Helmstädt.[1]

Die Statuten, unter der wesentlichen Mitwirkung von MELANCHTHONS Schüler DAVID CHYTRAEUS, dem Organisator des Rostocker Studiums, entworfen, folgen im ganzen dem Wittenberger Muster, freilich nicht ohne merkliche Abweichungen, welche die neuen Zeitläufte ankündigen. MARTIN CHEMNITZ, an der Abfassung der Konkordienformel hervorragend beteiligt, hatte auch an der Abfassung der Helmstädter Statuten Anteil. Die Erhaltung der reinen, in der herzoglichen Kirchenordnung angezeigten Lehre ist überall die Hauptsorge; alle Lehrer aller Fakultäten sollen die in das *corpus doctrinae* aufgenommenen Bekenntnisschriften beschwören. Abweichungen haben Entfernung zur Folge; der Senat und die Kollegen werden dafür verantwortlich gemacht, nicht bemerken ist strafbar. Der Herzog selbst, vielleicht noch mehr im Vollbewußtsein seiner politisch-kirchlichen Landesherrlichkeit, als in theologischem Eifer, forderte schlechthinnige Subjektion von seinen Professoren. „Wer mit seiner Kirchenordnung nicht friedlich sei, solle weder in *Academia Julia* noch sonst geduldet werden. Es sei besser, dieselben führen hin zum Teufel, als daß sie seine Kirchen und Schulen verunreinten und befleckten“; mit diesen Worten eröffnete der Herzog 1584 das Generalkonsistorium (HENKE, 12). — Die theologische Fakultät soll vier Professoren haben, aber nur noch die Hälfte der 16 wöchentlichen Stunden gehört der Exegese, die andere Hälfte der Dogmatik mit Dogmengeschichte, der

[1] Über die äußeren und inneren Verhältnisse der Universität während ihrer Blütezeit, dem ersten Jahrhundert ihres Bestehens, giebt das vortreffliche Werk von HENKE, CALIXTUS und seine Zeit, allseitige Auskunft.

Kirchengeschichte und homiletischen Übungen. Jede Stunde soll mit Gebet begonnen und geschlossen werden.

Ausführlich sind die Vorschriften für die philosophische Fakultät. Als *finis studiorum* erscheint in den Statuten jene bezeichnende Formel *sapiens atque eloquens pietas*, sie drückt durchaus MELANCHTHONS Anschauung aus; Mittel dazu sind *linguae* und *artes*. Es werden zehn Professoren geordnet, darunter zwei der Aristotelischen Philosophie, von welchen einer das Organon und die Rhetorik, der andere die Physik und Ethik lesen soll. Zwei andere halten über MELANCHTHONS Lehrbücher Lektionen, welche für jene philosophischen Vorlesungen über den Aristoteles im Urtext vorbereiten. Für das Studium der Geschichte wird die Bibel empfohlen, als welche die wichtigsten Thatsachen enthalte, Providenz und Strafgerechtigkeit erkennen lasse und *exempla praeceptorum decalogi* liefere. Auch beim Vortrag der Physik empfehle es sich biblische Beispiele zu brauchen.

Die Universität Helmstädt war die letzte MELANCHTHONsche Stiftung. Sie blieb, mit einigen Schwankungen, während des ersten Jahrhunderts ihres Bestehens die bedeutendste Vertreterin dieser Richtung. Als auf den übrigen protestantischen Universitäten die humanistischen Studien durch die Streittheologie schon fast gänzlich verdrängt waren, übte in Helmstädt ein humanistischer Philosoph oder philosophischer Humanist den bedeutendsten Einfluß: JOH. CASELIUS (1533—1613), noch ein Schüler MELANCHTHONS, der letzte überlebende aus einer vergangenen Zeit. Er schrieb in beiden Sprachen in Prosa und Versen, „vor allem war ihm die gefällige Umständlichkeit eines Ciceronianischen Briefstils wie zur Muttersprache geworden“ (HENKE, 51). —

Die am Anfang des 17. Jahrhunderts gestifteten protestantischen Universitäten, Gießen (1607), Rinteln (1621), Altdorf (1622) will ich hier nur erwähnen; sie sind aus Gymnasien hervorgewachsen und werden uns daher im folgenden Kapitel nochmals begegnen. Auf ihre Organisation näher einzugehen, ist keine Veranlassung.

Eine ganze Reihe von protestantischen Universitäten entstanden in diesem Zeitalter in den Niederlanden, welche das ganze 17. und 18. Jahrhundert hindurch von großer Bedeutung für Deutschland waren, insofern sie das Mittelglied zwischen der vorauseilenden Kultur der westlichen Länder und der deutschen Universitätswelt bildeten; lange Zeit hindurch waren dieselben, wie früher die italienischen Universitäten, das Ziel der akademischen Studienreise. Es sind Leyden 1575, Franeker 1585, Gröningen 1614, Utrecht 1634, Harderwyk 1648 (THOLUCK, II 204 ff.). Ich begnüge mich damit, die Organisation von Leyden anzudeuten. Der erste *index lectionum* vom Jahre 1587, von JUSTUS LIPSIUS

als Rektor in Form eines Stundenplans abgefaßt, weist vier theologische, vier juristische, zwei medizinische, fünf artistische Professoren auf. Unter letzteren sind zwei Linguisten, welche über lateinische und griechische Autoren (Florus, Cicero, Homer, Aristoteles *de mundo*) lesen, und drei Artisten, welche einer abwechselnd Aristotelische Logik und Physik, der zweite Aristotelische Politik, der dritte Kosmographie und Astronomie vorträgt.[1]

Drittes Kapitel.

Die Begründung eines protestantischen Gelehrtenschulwesens.

Mit der alten Kirche war das alte Schulwesen untergegangen. Der Staat trat jetzt ein und nahm sich wie des Kirchen-, so auch des Schulwesens an.

Schon in der Schrift an die Ratsherren der deutschen Städte (1524) hatte Luther auf diesen Weg gewiesen: nicht nur um des Evangeliums willen, sondern auch zur Erhaltung bürgerlicher Nahrung und weltlichen Regiments seien Schulen von nöten und daher Pflicht der weltlichen Obrigkeit, hierfür zu sorgen. Noch stärker spricht dies die „Predigt, daß man Kinder zur Schule halten solle“ (gedruckt 1530) aus. Zuerst wird den Eltern ins Gewissen geredet, ihre Kinder zur Schule zu halten, d. h. studieren zu lassen, wer es unterlasse, sei an seinem Teil Schuld daran, daß geistlicher Stand und weltlich Regiment zergehe. Der Bedrohung wird die Lockung hinzugefügt: an Nahrung könne es nicht fehlen, die Zahl der Schüler sei gegenwärtig überaus gering, vielleicht nicht 4000 im halben deutschen Land, da allein in Kursachsen auf 1800 Pfarreien bei 4000 gelehrte Personen, Kapläne, Schulmeister und Küster eingerechnet, gebraucht würden. „Darum halt ich, daß nie kein besser Zeit gewesen sei zu studieren denn jetzt, nicht allein deshalben, daß die Kunst jetzt so reichlich und wohlfeil vorhanden ist, sondern auch daß groß Gut und Ehre folgen muß, und die so zu dieser Zeit studieren, werden theure Leute sein, da sich noch um einen Gelehrten zween Fürsten und drey Städte reißen werden.“ Trotz dieser guten Aussichten hat Luther wenig Zuversicht, daß sein Zureden helfen werde. Früher, da man dem Teufel diente und Christi

[1] *Maatschappij der Nederlandsche Letterkunde,* 1856, S. 84 ff.

Blut schändete, da hätten alle Beutel offen gestanden und des Gebens zu Kirchen, Schulen und allen Greueln sei kein Maß gewesen; jetzt aber, da man rechte Kirchen und Schulen stiften oder vielmehr bloß erhalten solle, seien alle Beutel mit eisernen Ketten zugeschlossen; auch wolle niemand seine Kinder dazu geben, sondern stoße sie lieber dem Mammon in den Rachen. Darum, so schließt LUTHER die Predigt, sei die Obrigkeit schuldig die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schulen zu halten. „Denn sie ist wahrlich schuldig, die obgesagten Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrer, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann derer nicht entbehren. Kann sie die Unterthanen zwingen, so da tüchtig dazu sind, daß sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen und anderes thun, wenn man kriegen soll, wie viel mehr kann und soll sie hier die Unterthanen zwingen, daß sie ihre Kinder zur Schule halten, weil hier wohl ein ärgerer Krieg für Handen ist mit dem leidigen Teufel, der damit umgehet, daß er Städte und Fürstentum will so heimlich aussaugen und von tüchtigen Personen leer machen, bis er den Kern gar ausgebohret, eine ledige Hülsen da lasse stehen von eitel unnützen Leuten, da er mit spielen und gaukeln könne, wie er will. Thut doch der Türke wohl ein anderes, und nimmt das dritte Kind in seinem ganzen Reich und ziehts, wozu er will. Wie viel mehr sollten unsere Herren doch etliche Knaben nehmen zur Schulen, so doch damit den Eltern das Kind nicht genommen, sondern zu ihrem Besten und zu gemeinem Nutz erzogen würde, zu dem Amt, da ihm genug gegeben wird."

Die hier vorgeschlagene Aushebung für die Studien ist wohl nirgends ins Werk gesetzt worden. Es erwies sich als genügend, daß die Obrigkeit einerseits Schulmeister besoldete und unentgeltlichen Unterricht anbot, andererseits Stipendien, d. h. freien Unterhalt auf Schulen und Universitäten gewährte. Es ist im vorigen Kapitel ausgeführt worden, wie auf den protestantischen Universitäten überall Konvikte, meist aus eingezogenem Kirchengut, eingerichtet wurden. Ebenso wurde allmählich Fürsorge getroffen, daß auch in den niederen Gelehrtenschulen arme Schüler auf öffentliche Kosten unterhalten wurden. Die von Herzog MORITZ 1543 begründeten drei sächsischen Land- oder Fürstenschulen erfüllten zuerst in großem Stil die Forderung der neuen Zeit. Was im Mittelalter die Stifte und Klöster als selbständige Institute geleistet hatten, die Unterhaltung und Erziehung des Nachwuchses für den gelehrten Stand, das übernahm nun der Staat, indem er aus den Gütern und in den Häusern jener Anstalten Konviktsschulen einrichtete.

Es lassen sich zwei Epochen in der Aufrichtung des protestantischen Schulwesens unterscheiden. In der ersten, welche bis zum Ende der dreißiger Jahre reicht, waren es einzelne Städte, welche neue Schulen begründeten oder vorhandene auf neuem Fuß einrichteten; in der zweiten, die mit den vierziger Jahren begann, nahmen sich die Fürsten der Sache an, indem sie ein Landesschulwesen zu begründen unternahmen; die großen Landesschulordnungen gehören diesem Zeitalter an. Ich will im Nachfolgenden eine Übersicht über die Entwicklung geben, wobei es auf Vollständigkeit in der Sammlung erhaltener Nachrichten allerdings nicht abgesehen ist.

Vielleicht die erste protestantische Schulgründung ist die durch Zusammenlegung älterer Parochialschulen zu Magdeburg 1524 errichtete Stadtschule, anfangs in der Stephanskapelle, dann in dem Augustiner- und später im Franziskanerkloster. Melanchthon war bei der Eröffnung zugegen; ihre ersten Rektoren waren die Wittenberger C. Cruciger und dessen Nachfolger G. Majór. (Neue Jahrbücher für Phil. und Pädag. CXXX, 516 ff.) Besser als über ihre Einrichtungen sind wir über diejenigen von zwei alsbald folgenden Neugründungen unterrichtet: Eisleben und Nürnberg. Die Grafen von Mansfeld beriefen im Frühjahr 1525 Luther und Melanchthon zur Begründung einer Schule in ihrer Stadt Eisleben; im Herbst wurde dieselbe unter J. Agricola und H. Tulichius, zwei den Reformatoren eng befreundeten Männern, eröffnet. Der ohne Zweifel von Melanchthon, wenn nicht verfaßte, so doch entworfene oder wenigstens gebilligte Schulplan ist die älteste gedruckte Schulordnung des neuen Kirchenwesens. Er hat folgende Gestalt.[1] Die erste Klasse (der Ausdruck *classis* wird hier regelmäßig statt des mittelalterlichen *locus* zur Bezeichnung der Abteilung gebraucht) umfaßt die Elementarier, welche lesen lernen. In der zweiten Klasse bilden die *grammaticae praeceptiones* den eigentlichen Gegenstand des Unterrichts; Terenz und Virgil bieten Beispiele und bereichern den Wortschatz der Knaben. Auch wird mit kleinen Versuchen in Versen und Prosa begonnen. Die dritte Klasse wird zur Dialektik und Rhetorik geführt; Erasmus *de duplici copia* dient als Lehrbuch, außerdem werden Livius, Sallust, Virgil, Horaz, Cicero gebraucht. Im Schreiben in Prosa und Versen wird fleißig fortgefahren. Die im Latein leidlich fest sind, machen mit dem Griechischen einen Anfang; hierbei wird das *Elementale introductorium*, Oekolompad's Grammatik, Lucian, Hesiod und Homer gebraucht. Auch mit dem Hebräischen mag

[1] F. L. Hoffmann, Der älteste bis jetzt bekannte Lehrplan für eine deutsche Schule, Hamburg, 1865.

von einigen ein Anfang gemacht werden. Wünschenswert wäre es, wenn außer den *artes dicendi* auch die Mathematik gelehrt werden könnte, doch wird das wenigstens fürs erste nicht thunlich sein. Dagegen soll täglich eine Stunde auf *musica* gewendet und der Sonntag dem Unterricht in der Religion gewidmet werden: es mag ein Evangelium oder ein Brief vorgelegt und außer dem Glauben und Gebet des Herrn einige Psalmen auswendig gelernt werden.

Man sieht, der Schulplan könnte ganz so von einem Humanisten vor der Reformation entworfen sein. Die Erlernung der lateinischen Sprache und zwar an und aus den klassischen Schriftstellern bis zur Fertigkeit des Lateinschreibens in Prosa und Versen ist die Substanz des Unterrichts. Die Elemente des Griechischen und Hebräischen mögen, soweit es möglich ist, hinzukommen. Nur in dem sonntäglichen Religionsunterricht mag man eine Spur von dem Einfluß der Reformation erkennen. Die Betonung der Notwendigkeit, die Grammatik nicht bloß durch den Gebrauch, sondern auch *in abstracto* zu lernen, sowie in Versen sich zu versuchen, ist ganz Melanchthonisch. — Welches Gelingen die Schule hatte und wie viel von dem Plan realisiert wurde, läßt sich aus den erhaltenen Nachrichten nicht feststellen. Vermutlich blieb sie hinter der Erwartung zurück. Eisleben war schwerlich der Ort und das Zeitalter der Bauernkriege nicht die Zeit, um dreisprachige Schulen in Flor zu bringen.

Noch im Jahre 1524 war im Nürnbergischen Rat von zwei Männern, die mit den Reformatoren auch in persönlichen Beziehungen standen, H. Baumgärtner und Laz. Spengler, der Beschluß durchgesetzt worden, eine Schule zu gründen. Am 23. Mai 1526 wurde dieselbe von Melanchthon im Ägidienkloster eröffnet. Die dringend wiederholte Bitte, selbst die Leitung zu übernehmen, hatte er abgelehnt, dafür aber seine Freunde J. Camerarius und M. Roting aus Wittenberg, sowie den Eobanus aus Erfurt empfohlen. Zu ihnen kam noch als Mathematiker J. Schoner. Camerarius und Eobanus erhielten ein für Schulmeister bisher unerhörtes Gehalt von 150 fl.; die beiden anderen 100 fl. Der Schulplan vom Jahre 1526 (bei Heerwagen, I, 36, zuerst gedruckt) weicht in keinem wesentlichen Stück von dem Eislebener ab; nur daß Mathematik zu den angebotenen Unterrichtsgegenständen gehört. Vielleicht war übrigens die Benutzung des Angebots freigestellt. Die wesentliche Aufgabe des neuen Instituts, das als obere Schule bezeichnet wurde und dessen Lehrer Professoren hießen, war die, den Unterricht der alten Pfarrschulen durch einen humanistischen Kursus zu ergänzen und so ausreichender als bisher für das Fakultätsstudium an einer Universität vorzubereiten. Camerarius lehrte

Griechisch, EOBANUS Poesie, ROTING Rhetorik und Dialektik, SCHONER Mathematik. Die Schule wollte übrigens nicht zu Kräften kommen; der Besuch blieb überaus schwach, obwohl kein Schulgeld gegeben wurde. CAMERARIUS führt in einem Gutachten für BAUMGÄRTNER aus, daß nur eines helfen werde: die Errichtung eines Konvikts. Der Rat ging auch hierauf ein, indem er 1529 für zwölf Knaben, Söhne armer Bürger, Stipendien stiftete; was den Hohn des ERASMUS herausforderte: nicht nur den Professoren, sondern auch den Schülern müsse man bei den Lutherischen Gehalte geben (HEERWAGEN, Progr. 1867, S. 15 ff.). Im Jahre 1533 verließ EOBANUS, 1535 auch CAMERARIUS die hoffnungslos gewordene Schule.

Die erste allgemeine und gewissermaßen offizielle Anordnung der Reformatoren als solcher in Schulsachen ist die sogenannte kursächsische Schulordnung, d. h. der Abschnitt über die Schulen in dem „Unterricht der Visitatoren im Kurfürstentum zu Sachsen" 1528.[1] Er enthält die kurz gefaßte Summe der von LUTHER gebilligten Gedanken MELANCHTHONS über die zweckmäßige und durchführbare Einrichtung der Lateinschulen in den deutschen Städten von mittleren Verhältnissen. Im Ganzen ist es derselbe Plan, nach welchem die Schule zu Eisleben eingerichtet worden war; nur daß in dem neuen Entwurf der Unterricht ausdrücklich auf die lateinische Sprache eingeschränkt wird. Zum ausdrücklichen Ausschließen des Griechischen und Hebräischen (und auch des Deutschen) haben vielleicht die Erfahrungen beigetragen, welche inzwischen in Nürnberg und an andern Orten gemacht worden waren; konnte selbst in der ersten Stadt Deutschlands keine dreisprachige Schule sich halten, so war es augenscheinlich geraten, die kleinen sächsischen Städte vor hochfliegenden Unternehmungen zu warnen. Auch hier werden drei Abteilungen (Haufen heißt es im deutschen Text) unterschieden und die Pensa ähnlich verteilt: die erste lernt Lesen und Schreiben, die zweite Grammatik, die dritte dazu Rhetorik und Dialektik. Lesen und Schreiben wird aus der Kinder Handbüchlein gelernt, einer lateinischen Fibel, welche MELANCHTHON unter dem Titel *Enchiridion elementorum puerilium* (Wittenberg, 1524 C. R. XX, 392—411) zusammengestellt hatte. Sie enthält das Alphabet und dazu lateinische Lesestücke: das *Pater Noster, Ave Maria, Symbolum Apostolicum*, Psalm 66, die zehn Gebote, die Bergpredigt, ferner einige Distichen, Sprüche der Weisen etc. Nach der Fibel wird Donat und Cato vorgelegt, jener, eine

[1] Derselbe bildet das erste Stück in der im Folgenden sehr häufig benutzten, höchst dankenswerten Sammlung evangelischer Schulordnungen von R. VORMBAUM. 3 Bde. 1860.

kleine Elementargrammatik, wird zur Leseübung benutzt, um die Kinder zunächst gleichsam äußerlich und mechanisch mit der Grammatik bekannt zu machen. Die Sprüche des sogenannten *Cato moralis*, einer mittelalterlichen Sammlung von Distichen moralischen Inhalts, werden mit der Übersetzung auswendig gelernt, damit ein Haufe von Worten gelernt und so ein Vorrat zu reden geschafft werde; welchem Zweck auch die alte Übung diente, Abends ein paar lateinische Wörter mit der Übersetzung aufzugeben und am Morgen aufsagen zu lassen.

Der zweiten Abteilung wird dann die Grammatik eingeübt, zuerst die Etymologie, darnach die Syntax und endlich die Prosodie und Metrik. Täglich ist für das Grammatikaufsagen eine Stunde, die letzte des Vormittags, angesetzt; und es wird ernstlich gemahnt, hiervon nicht abzugehen: wo den Schulmeister diese Arbeit verdrießt, soll man ihn laufen lassen; denn kein größer Schade allen Künsten mag zugefüget werden, denn wo die Jugend nicht wohl geübet wird in der *Grammatica.* Die gelernten Regeln werden eingeübt an Lesestücken: in der zweiten Nachmittagstunde werden Aesop's Fabeln, in der dritten Mosellanus' *Paedologia* hierzu benutzt; wenn Aesop aus ist, nehme man Terenz oder Plautus und nach dem Mosellanus die *colloquia Erasmi.* Der Unterricht aber geschieht so, daß der Schulmeister am Nachmittag vorexponiert und -konstruiert, am folgenden Vormittag die Kinder wiederholen und dabei deklinieren und konjugieren läßt; wobei sie dann den Autor auswendig lernen. — Die dritte Abteilung hat in der zweiten Nachmittagstunde Virgil, darnach Ovids Metamorphosen, in der dritten Ciceros Officien oder Episteln. Die Grammatikstunde kann hier für Metrik, und wenn die Grammatik fest sitzt, für Dialektik und Rhetorik verwendet werden. Die beiden letzten Abteilungen liefern wöchentlich ein *scriptum*, eine Epistel oder Verse. Die erste Nachmittagstunde ist allgemein für die *musica.* Ein Tag, Mittwoch oder Sonnabend, ist für den Religionsunterricht: das Vater unser, der Glaube und die Gebote sollen auswendig gelernt und einfältig und richtig erklärt werden; einige Psalmen sollen dazu gelernt und das Matthäusevangelium oder die Briefe an Timotheus oder die erste Epistel Johannis oder die Sprüche Salomonis grammatisch exponiert werden.

Als ein Beispiel der Ausführung dieser Grundzüge mag die Ordnung der Wittenberger Schule vom Jahre 1533 erwähnt werden.[1] Die Schule hat einen Magister und drei Koadjuvanten, *supremus*, *cantor*,

[1] Abgedruckt mit der Kirchenordnung in FÖRSTEMANNS Neuem Urkundenbuch zur Geschichte der evang. Kirchenreformation (1842, S. 390 ff.). Die Sch.-O. auch bei VORMBAUM I, 27.

tertius genannt. Der Unterricht beginnt im Sommer $^1/_2 6$, im Winter $^1/_2 7$ Uhr mit Gebet und Gesang des *Veni creator spiritus.* Sodann wird zwei Stunden lang in den einzelnen Abteilungen gearbeitet; in den oberen wird Terentius und Plautus, in der zweiten Cato und Aesop am einen Tage exponiert, am andern reposziert, darauf *constructiones* und *declinationes* verhört. Hierauf gehen alle in die Kirche, allwo Vormittags täglich gepredigt und gesungen wird. Nach der Kirche folgt die Grammatikstunde, in welcher die beiden oberen Abteilungen kombiniert werden und die Formenlehre einüben. 10—12 Uhr ist Mittagspause. Der Nachmittagsunterricht beginnt wiederum mit dem *Veni creator.* Die erste Stunde gehört der Musik, zu welcher jedoch allein die beiden oberen Klassen gezogen werden. 1—2 Uhr sagt die erste Abteilung an zwei Tagen Syntax auf, an den beiden andern werden die *bucolica* Virgils oder Mantuans oder die Heroiden Eobans gelesen. Die zweite Abteilung sagt Donat auf und liest die *paedologia* Mosellans 2—3 Uhr gehen die Schüler heim. Von 3—4 Uhr werden die beiden oberen Abteilungen wieder zusammengenommen und ihnen Erasmus, *de civilitate morum*, oder dessen *colloquia*, oder Episteln Ciceros oder Murmellius' Sentenzensammlung vorgelegt und andern Tags daraus konstruiert und dekliniert; auch dabei die Prosodie geübt. Zum Schluß *oratio vespertina* und Gesang des Hymnus *Jesu redemptor.* Mittwoch Nachmittag ist frei, Vormittags wird ein *scriptum* gemacht. Sonnabends Vormittags wird das Evangelium grammatisch exponiert, Nachmittags nach der Vesper der *cisioianus* (der Festkalender in Hexametern) verhört. Ferner wird Freitags früh vor der Predigt der Katechismus lateinisch und deutsch getrieben und Gebete verhört. Die Schulsprache ist die lateinische. — Die täglichen kirchlichen Übungen der Schüler, in Gesang und *lectio* Vormittags und Nachmittags bestehend, sind sehr ausführlich in der braunschweigischen Schulordnung vom Jahre 1543 behandelt (Vormbaum, I, 46 ff.).

Eine Reihe von norddeutschen Küstenländern und -städten erhielt ihre Kirchen- und Schulordnung durch Joh. Bugenhagen, den Pfarrherrn von Wittenberg. 1528 war er in Braunschweig und Hamburg, 1530—1532 in Lübeck, 1535 in Pommern, 1536—1538 in Kopenhagen, überall das neue Kirchen- und Schulwesen organisierend. Er besaß etwas von der Kunst zu leben und leben zu lassen, sie wird ihm bei seiner Organisationsthätigkeit zu statten gekommen sein.[1]

[1] Vogt, J. Bugenhagen (1867). Man hat Bugenhagen den Evangelisten Norddeutschlands genannt. Die Bezeichnung scheint mir nicht geeignet, eine der Wirklichkeit ganz entsprechende Vorstellung von der Thätigkeit des Mannes zu geben. Vielleicht erweist man der Reformation überhaupt keinen Dienst, wenn

Die Schulordnungen, von welchen bei Vormbaum die stadt-braunschweigische und hamburgische vom Jahre 1528, die schleswig-holsteinische vom Jahre 1542, die land-braunschweigische von 1543 mitgeteilt sind — die lübeckische findet man dem Inhalt nach in dem Programm des Katharineums vom Jahr 1843 — folgen der kursächsischen, auf welche wiederholt verwiesen wird. Der Unterrichtsplan ist wesentlich derselbe, nur daß bei größeren Schulen auf das Griechische und Hebräische eine Aussicht eröffnet wird. Falls später, heißt es in der braunschweigischen Ordnung, Schüler vorhanden sein sollten, welche im Lateinischen schon fest sind, so mag man sie auch die Elemente der griechischen Sprache und die hebräischen Buchstaben lehren, sowie die Rudimente der Mathematik.

In Hamburg und Lübeck wurden von Anfang an größere Schulen in Aussicht genommen. Die kleinen Lateinschulen, welche bisher isoliert bei jeder Pfarrkirche bestanden, wurden in eine große Schule zusammengefaßt, damit diese, so motiviert die Lübecker Ordnung die Unterdrückung der kleinen Pfarr- und Winkelschulen, desto besser mit Gebäuden und gelehrten Lehrern versehen werden könne. In Hamburg wurde die große Schule im Johanniskloster, in Lübeck im Katharinenkloster eingerichtet. Beide sollen fünf Abteilungen (fünf *distincta loca*) und sieben Lehrer haben: außer dem Schulmeister, der ein gelehrter Magister sein soll, einen *subrector*, einen *cantor* und vier *paedagogen* (Kindermeister).

An die Schule schloß sich in beiden Städten das sogenannte

man ihre Ausbreitung mit der ersten Ausbreitung des Christentums vergleicht. Es ging dabei, wie niemandem verborgen ist, der den Dingen ein wenig näher trat, sehr viel politischer zu als bei dieser. Zur Reformation des Hamburger Kirchenwesens wurde Bugenhagen mit Familie und Diener von zwei Bürgern geholt, zwei vom Rat kamen ihm zum Empfang entgegen, am Abend wurde er von drei Bürgern und deren Hausfrauen opulent bewirtet. Am andern Morgen kamen drei Bürgermeister und machten ihm im Namen der Stadt eine Verehrung zu Kost und Unterhalt. Als er nach etwa achtmonatlichem Aufenthalt die Stadt verließ, erhielt er ein Ehrengeschenk, worüber die Kämmereirechnungen berichten: „Nota dem Dr. J. Bugenhagen von Wittenberg, hier das Evangelium zu predigen und die Ordnung zu machen 202 ℔ 8 β in Rheinischen fl., 100 für ihn und 20 für seine Frau.“ In Lübeck erhielt er für dieselben Leistungen „eine Schale mit vergoldetem Marienbild und einen Stop mit einem vergoldeten St. Johannes“, vermutlich aus dem nun überflüssig gewordenen Silbergerät der Kirchen (Mitteilungen des Vereins für Hamburgische Geschichte V. Jahrg. 1883 S. 125 ff., 137 ff.). Die Sache fiel doch auch damals auf. Ein Knecht von der Begleitung auf der Rückreise von Lübeck nach Wittenberg stellte die etwas fürwitzige Frage: ob die Apostel auch so eingeholt, begleitet und beschenkt worden seien? Worauf Bugenhagen antwortete: wenn sie zu so guten Leuten kamen als deine Herren sind; wenn aber zu so bösen Buben, als du bist, freilich nicht.

Lektorium. Am ausgebildetsten erscheint es in Hamburg. Es waren hier, wie bei manchen großen Kirchen, zwei theologische Lekturen vorhanden; dieselben waren am Anfang des 15. Jahrhunderts durch private Stiftung entstanden, in der Absicht dem niederen Klerus den ihm etwa unmöglichen Besuch einer Universität zu ersetzen; in Meyers Geschichte des Hamburger Schulwesens im Mittelalter findet man darüber eingehende Nachweisungen. Dieses Vorlesungsinstitut wurde jetzt erweitert: zwei Juristen und ein Mediziner (zugleich Stadtarzt) sollten jeder zur Haltung von wöchentlich drei Vorlesungen angenommen werden. Die theologischen Vorlesungen wurden dem Superintendenten und seinem Adjutor übertragen; sie sollen jeder wöchentlich vier Stunden über die heilige Schrift im *lectorio* in lateinischer Sprache lesen. Endlich mögen der *rector* und *subrector* der Schule ebenfalls am *lectorium* lesen. — Man sieht, es ist eine kleine Universität, nur ohne die rechtliche Stellung einer solchen, besonders ohne das Privilegium, Grade zu erteilen. Es entstanden in der Folge eine große Anzahl ähnlicher Institute in den protestantischen Territorien. Seit der Errichtung von Landeskirchen mit eigenem Regiment und eigenem Bekenntnis wurde es wünschenswert, eine theologische Lehranstalt im Lande zu haben, um der landeskirchlichen Rechtgläubigkeit des Unterrichts allezeit versichert sein zu können. Hier wirkte allerdings diese Rücksicht noch nicht mit.

Auf die schleswig-holsteinische Schulordnung werden wir unten zurückkommen; sie ist die erste eigentliche Landesschulordnung.

In allen diesen Ordnungen wird den Schulmeistern eine Besoldung von der Stadt in Aussicht gestellt, zugleich aber die Erhebung von Schulgeld gestattet, freilich für die Beitreibung desselben auf den guten Willen der Eltern verwiesen. Auch wird überall eine Fürsorge für gute *ingenia*, die selbst unvermögend sind, sich beim Studium zu erhalten, in Aussicht genommen, zuerst auf der Schule, dann auf der Universität. Den Schulmeistern wird die Beurteilung der *ingenia* zur Pflicht gemacht; die zum Studieren nicht taugen, soll er bald den Eltern raten zu einem andern Beruf zu thun; die aber vor andern geschickt seien, solle man „Gott opfern, daß sie andern Leuten dienen im geistlichen oder weltlichen Regiment. Das heißen wir aber Gott opfern, daß man solche Leute nicht zum Handwerk oder anderem weltlichen Handel kommen lasse, sondern sie zum Studieren sende, so lange sie des bedürfen, einen jeglichen zu der Kunst, wozu er geneigt ist. Sind sie arm, so gebe man ihnen zu Hilfe, mit solchem Bescheid, daß sie verbunden sein sollen uns um Sold zu dienen, wenn wir sie aus dem Studium oder einem andern Dienst zu uns fordern.“ So die Braunschweiger Ordnung und ähnlich die späteren. Die vier Hamburger

Kirchspiele legen sich die Verpflichtung auf, jedes jederzeit einen Studenten auf der Universität zu halten.

Bevor die weitere Entwicklung des Schulwesens in den Territorien, welche der lutherischen Reformation zufielen, dargelegt wird, ist es zweckmäßig auf die entsprechenden Vorgänge in den Hauptorten der schweizerischen Reformation einen Blick zu werfen.

In Zürich ist, wie die Kirchen- so auch die Schulreformation an den Namen Zwinglis (1484—1531) geknüpft.[1] In Basel war er zuerst mit dem Humanismus in Berührung gekommen, hatte dann von einer Romfahrt mit einem schweizerischen Söldnerheer einige Kunde des Griechischen mitgebracht. Lehrend und lernend hatte er dieselbe allmählich erweitert, zunächst in Absicht auf das N. Testament; als Priester in Einsiedeln schrieb er sich des Erasmus Ausgabe der Paulinischen Briefe ab. Allmählich wendete sich sein Interesse auch den Klassikern, Plato, Aristophanes und vor allem Pindar zu. Seine Neigung zu denselben ging so weit, daß er noch als Kirchenreformator die tugendhaften Heiden, Hercules, Theseus, Sokrates, Aristides, Numa, Cato u. A. auch vom Himmel nicht ausschließen wollte; worüber bekanntlich Luthers Zorn aufbrauste: „was bedarf man der Taufe, Sakrament und Christi, des Evangelii, der Propheten und heiligen Schrift, wenn solche gottlose Heiden, Sokrates, Aristides, ja der gottlose Numa, der zu Rom alle Abgötterei erst gestiftet hat, durchs Teufels Offenbarung, wie St. Augustinus schreibt, und Scipio, der Epikureer, selig und heilig sind mit den Patriarchen und Aposteln im Himmel.“

Im Jahre 1518 wurde Zwingli von den humanistischen Chorherren des Zürcher Großmünsters als Prediger berufen. 1523 begann die Reform des Zürcher Schulwesens. Ein kleiner Traktat Zwinglis über Erziehung[2] bezeichnet als das Ziel des gelehrten Unterrichts vor allem die Kenntnis der drei Sprachen. Am wichtigsten ist die griechische, wegen des N. Testaments: in den lateinischen Übersetzungen werde von der Lehre Christi minder angemessen *(minus digne)* gehandelt, daher auf die Quelle zurückgegangen werden müsse. Hebräisch sei für das Verständnis des A. Testaments, Lateinisch endlich um seiner Notwendigkeit für den gelehrten Verkehr willen erforderlich. Die beiden Stiftsschulen wurden nach dieser Absicht von Humanisten, die der Reformation

[1] Über das Zürcher Schulwesen im 16. Jahrhundert giebt es eine gründliche Arbeit von U. Ernst (1879), welche vor allem auch die sozialen und statistischen Verhältnisse ins Auge faßt; über Zwingli als Humanisten und Schulorganisator handelt eingehend H. Masius in Schmids Encyklopädie X, 759—796.

[2] *Quo pacto ingenui adolescentes formandi sint,* in Zwinglis Werken, herausgegeben von Schuler und Schulthess, IV, 152 ff.

zugefallen waren, Osw. Myconius und die Gräcisten Bibliander und Collinus, geleitet.

Im Jahre 1525 wurden am Großmünster *lectiones publicae* eingerichtet und Ceporinus als Professor der griechischen und hebräischen Sprache berufen. Die Absicht war, den Predigern des neuen Kirchenwesens die notwendigste gelehrte und theologische Bildung zu geben, also anstatt einer Universität zu dienen. „Jeden Morgen, Sonntag und Freitag ausgenommen, versammelten sich um 8 Uhr Weltgeistliche, Mönche, Chorherren und die älteren Studenten aus den beiden lateinischen Schulen im Chor des Großmünsters. Die Lektion wurde mit einem Gebet eröffnet. Dann las irgend einer der Schüler eine Stelle aus der Vulgata vor. Ceporinus las hierauf die gleiche Stelle aus dem hebräischen Text und übersetzte sie ins Griechische, erläuterte und verglich sie mit der Septuaginta. Hernach erklärte Zwingli die gleiche Stelle lateinisch. Um 9 Uhr kam das Volk. Dieselbe Bibelstelle wurde nun in deutscher Sprache vorgelesen und erklärt“ (Ernst, S. 56). Im folgenden Jahr wurde die Einrichtung vervollkommnet, es wurden vier Lekturen errichtet, für Griechisch (Collinus), für Hebräisch (Pellicanus), für Dialektik, Rhetorik, Latein (Ammianus), für Theologie (Zwingli). Die Lektoren wurden mit Chorherrenpfründen versehen. Auch wurden Stipendien für Studierende aus den Einkünften von Kaplaneien gewährt. — Nicht minder wurden ein paar Klöster im Landgebiet zu Pädagogien eingerichtet, so Kappel, unter H. Bullingers Leitung. — Der Eifer für die Erlernung der Grundsprachen der heiligen Schriften ergriff auch die Landpfarrer; aus Platters Autobiographie ist bekannt, wie er von einem Pfarrer zum andern zog, um ihn die Elemente des Hebräischen, welche er eben selbst gelernt hatte, zu lehren. — Bemerkt mag übrigens noch werden, daß die neue Lehre der alten auch durch Repression ledig zu werden suchte. Schon 1523 war eine Zensurkommission eingesetzt worden, bestehend aus dem Bürgermeister und ersten Stadtpfarrer, nebst zwei Räten; ihre Aufgabe war zu verhindern, daß Bücher erschienen, welche Schmähungen enthielten oder gegen die rechte Lehre und die Sittlichkeit verstießen. Man sieht, die Zusammenstellung der im kirchlichen oder politischen Bekenntnis nicht korrekten Schriften mit der unsittlichen Litteratur, offenbar zur Deckung des Verbots der ersteren, ist nicht erst eine Erfindung unserer Zeit. Sodann wurden im Jahre 1525 alle Bücher der Stiftsbibliothek von einer Kommission geprüft, und alles was man als „Sophisterey, Scholasterey oder Fabelbücher“ erkannte, wurde verschleudert oder vernichtet, nur wenige behalten (Ernst, S. 61).

Nach Zwinglis Tod (1531) trat H. Bullinger an dessen Stelle,

als Pfarrer und Schulherr des Stifts. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts zeigt das Zürcher Schulwesen folgende Gestalt. Die beiden Lateinschulen hatten je fünf Abteilungen mit fünf Lehrern (Schulmeister, Provisor und drei *collaboratores*). Der Lehrplan war folgender: „der unterste Lehrer lehrt die Knaben die Buchstaben kennen und lesen. Der andere lehrt schreiben, Donat und *rudimenta*. Der dritte lehrt sie baß konjugieren, deklinieren und exponieren. Der Provisor unterrichtet sie vollkommener in *grammatica*. Der Schulmeister übt auch die *grammaticam*, liest aber auch *autores* und rüstet sie in das *lectorium*. Weiter unterrichten sie die beiden auch im Anfang der griechischen Sprache und Grammatik" (Ernst, S. 99). Natürlich wurde auch Latein geschrieben und gesprochen, zu welchem Zweck weder der *asinus*, noch die Aufführung von Schulkomödien fehlte. Und ebenso wenig fehlte der Unterricht in den Elementen der Theologie *(doctrina christiana)* und der Dialektik.

Auf den Schulkursus, der im Durchschnitt etwa 7—8 Jahr dauerte, etwa bis zum 15. oder 16. Lebensjahre, folgte der Kursus der *lectiones publicae*. Erst in den sechziger Jahren wurden dieselben von den Schulklassen völlig getrennt, bis dahin hatten die oberen Klassen auch die öffentlichen Lektionen besucht. Es waren 7—10 Lektoren vorhanden: zwei des A. Testaments, einer des N. Testaments, ein *Hebraeus*, ein *Graecus*, ein *logicus*, ein *physicus* (Ernst, S. 105). Die Zahl der Schüler betrug, nach einer von Ernst (S. 121) aufgestellten statistischen Tabelle, von 1568—1593 durchschnittlich in der Großmünsterschule 136, in der Frauenmünsterschule 84, im *lectorium* 27. Darunter waren regelmäßig auch eine nicht ganz geringe Zahl (10—20) Fremde, auch gräflicher und fürstlicher Geburt. Stipendiaten wurden etwa 60—70 gehalten, mit einem Aufwand von etwa 1800 fl. Die Besoldungen der Lehrer betrugen zusammen etwa 1900 fl., alles aus Kirchengut (Ernst, S. 132 ff.). Die Stipendiaten wurden übrigens in der Regel auf kürzere oder längere Zeit auf auswärtige Universitäten geschickt. Eine große Kalamität war, daß dieselben häufig vorzeitig heirateten, was gewöhnlich ihre „Beurlaubung" zur Folge hatte.

In Basel kam es 1529 zu einer Reformationsordnung, welche auch die Grundzüge einer Schulordnung enthielt; Oecolampadius war ihr Urheber. Es wurden drei Lateinschulen, jede mit drei Abteilungen, unter drei humanistisch-reformierten Schulmeistern, J. Oporinus, J. Sphyractus, X. Betulejus, eingerichtet. Im Jahre 1540 wurde eine Reorganisation nach dem Muster Straßburgs, welches 1538 seine kleinen Schulen zu einer großen vereinigt hatte, versucht; sie kam jedoch nicht zustande. Dagegen wurde die eine der drei Latein-

schulen, die am Münster, zu einer Oberschule mit vier Klassen erhoben; Th. Platter wurde zum Schulmeister angenommen (um 100 fl.). Seinen (deutsch verfaßten) Schulplan teilt Fechter (S. 65 ff.) ausführlich mit; Platter war, ehe er ihn abfaßte, nach Straßburg gereist, um die dortige Einrichtung aus eigener Anschauung kennen zu lernen. Die vier Klassen haben nach demselben täglich vier Unterrichtsstunden, um 7, 9, 1, 3 Uhr; in der jedesmaligen Zwischenstunde mögen die Schüler in der Schule bleiben und für sich arbeiten. Der Kursus weicht von dem Wittenberger nicht erheblich ab. Die Erlernung der lateinischen Sprache, bis zur Fertigkeit des Schreibens und Sprechens, ist natürlich die Substanz des Unterrichts. Die unterste Klasse lernt Lesen und Schreiben, und gelegentlich lateinische Wörter. Die zweite beginnt die lateinische Grammatik zu lernen und an Erasmus' *colloquia*, Castalios *dialogi sacri* und Ciceros ausgewählten Briefen einzuüben. Wenn sie den Donat auswendig und die gemeinsten Regeln erlernt haben, werden sie in die dritte Klasse gesetzt, wo *Grammatica Philippi Latina* auswendig gelernt und aus Cicero *de senectute formulae loquendi, proverbia et sententiae* gesammelt werden. Dazu wird Rhetorik und Poetik angefangen: *in eclogis* zeigt man ihnen, wie auch in Cicero, die leichtesten *figuras poëtarum*. Die vierte Abteilung setzt diese Übungen fort und fügt dazu die Dialektik. An den Metamorphosen Ovids zeigt man *tropos* und *schemata poëtarum* samt anderem, das *poëtarum* eigen ist. Im Terenz zeigt man *phrases* an; ebenso in den Briefen Ciceros das *artificium dialecticum et rhetoricum, formulas locutionum, schemata etc.* Daneben werden Melanchthons Lehrbücher der Rhetorik und Dialektik, sowie ein paar andere grammatisch-rhetorische Kompendien prälegiert. Überall wird an einem Tage vom Lehrer exponiert, am andern von den Schülern reposziert. In der dritten Klasse beginnt man Episteln zu machen, nach dem deutschen Argument, aus dem Cicero gezogen; in der vierten machen sie Episteln, ohne vorgeschrieben Argument, über freigewählte Themata, etwa aus den Briefen Ciceros entnommen. Griechisch wird in III begonnen, in IV die Grammatik Ceporini gelernt und an Lucians Dialogen eingeübt, indem von Wort zu Wort *declinationes et nominum et verborum et omnium partium orationis* examiniert werden. — *Musica* wird wöchentlich eine Stunde, Religionsunterricht täglich die erste Stunde, Katechismus und heilige Schrift, getrieben. „Wenn sie dann wohl geübt in der Grammatik beider Sprachen, auch ein Anfang in *Dialecticis et Rhetoricis*, *item* so viel in *autoribus* versiert, daß sie nun forthin verstehen, so man einen *autorem* nicht mehr deutsch, sondern *latina expositione* proponiert: sollen und mögen sie dann mit Nutzen deponieren und sich für einen Studenten lassen einschreiben".

Die Universität beschwerte sich lebhaft über diesen Schulplan, als welcher auf ihr Gebiet übergreife. *Homerus*, *Virgilii Aeneis*, *Ovidii Metamorphoses*, *Ciceronis orationes* und dergleichen herrliche *autores* seien alle Zeit bei den hohen Schulen gelesen worden; was solle man nach solchen, die für die besten gehalten würden, ordnen? Auch die Dialektik gehöre auf die Universität. Nach langen Streitigkeiten kam eine Einigung zustande, worin die Universität ihr Aufsichtsrecht durchsetzte, der Schulplan aber im Wesentlichen blieb. 1588 fand endlich eine Reorganisation des Basler Gelehrtenschulwesens in dem Sinne statt, daß die kleinen Schulen zu einer großen sechsklassigen Anstalt zusammengelegt wurden. Der Lehrplan, welchen die Universität dieser Stadtschule gab, bezeichnet als Ziel des Kursus: die Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache, sowie der nützlichen und notwendigen freien Künste der Dialektik und Rhetorik (S. 88). — Bei der Spärlichkeit sicherer statistischer Daten mögen die Zahlen der Schüler, welche sich bei der Zusammenlegung in den einzelnen fanden, mitgeteilt werden: die Schule am Münster zählte 206, zu St. Peter 124, zu St. Theodor 24 Schüler. Daneben gab es 350 Knaben in den deutschen, und 75 Mädchen in der Martinsschule.

In Straßburg hatte gleichzeitig mit der Reformation der Kirchen durch die humanistischen Prediger Capito und Bucerus eine humanistisch-reformatorische Umgestaltung der Schulen stattgefunden. An der Domschule lehrte seit 1524 Otto Brunfels, der Freund Huttens, im Dominianerkloster Joh. Sapidus, vormals in Schlettstadt. Außer dem neuen Latein wurden an diesen und andern Schulen auch die Elemente des Griechischen gelehrt. Im Kapitel zu St. Thomas hielten einige der gelehrten Träger der Neuerung humanistische, philosophische und theologische Vorlesungen (Schmidt, Sturm S. 24 ff.). Dem zerstreuten Unterricht fehlte es an Zusammenhang und Fruchtbarkeit. Daher entschloß sich der Rat im Jahre 1536 die alte Wimphelingsche Idee auszuführen und eine Oberschule zu errichten, welche von den ersten Elementen bis zu einer vollkommenen humanistischen Bildung führen und an welche sich dann die humanistisch-philosophisch-theologischen Kurse organisch anschließen sollten. Das Geschäft, eine Organisation für diese Anstalt zu entwerfen, wurde Joh. Sturm übertragen. Zu Schleiden in der Eifel 1507 geboren, hatte dieser die Schule der Brüder vom gemeinsamen Leben in Lüttich (1521—24), sodann die Universität Löwen (1524—27) besucht und seitdem an der Pariser Universität, welche, die Sorbonne ausgenommen, im ganzen in die neue Richtung eingetreten war, humanistische Vorlesungen gehalten. Im Jahre 1538 legte Sturm den Organisationsentwurf vor: *de litterarum ludis recte aperiendis.* Er wurde angenommen und die neue Anstalt

noch in demselben Jahr unter STURMS Leitung im Dominikanerkloster eröffnet; die Lehrer wurden mit Präbenden des Thomasstifts versehen. Neben derselben sollten nur noch drei Lateinschulen bleiben. 1546 zählte die neue Schule 624 Schüler. 1539 hatte ein Konvikt *(collegium pauperum)* dabei seinen Anfang genommen.

Das Ziel des ganzen gelehrten Unterrichts wird von STURM in jenem Organisationsentwurf von 1538 mit glücklicher Formel als *sapiens atque eloquens pietas* bezeichnet.[1] Der Schule fällt davon als ihre wesentliche Aufgabe die Eloquenz zu, der auf den eigentlichen Schulkursus folgende Unterricht hat für die materiale wissenschaftliche Bildung zu sorgen. STURM giebt eine detailliert ausgeführte didaktische Technik, wodurch in der Schule die Eloquenz hervorgebracht werden soll. Ein sorgfältig ausgeführter Klassenschematismus teilt die Schülerschaft in neun Abteilungen *(ordines, tribus, curiae)*, jede unter einem Lehrer, der den ganzen Unterricht in ihr hat. Die Abteilungen sollen in ebenso vielen Jahren durchlaufen werden. In die unterste oder neunte tritt der Schüler etwa nach zurückgelegtem fünften Jahr ein und soll hier außer lesen und schreiben (deutsch und lateinisch), auch mit deklinieren und konjugieren einen Anfang machen. In der folgenden achten Abteilung wird die Formenlehre gelernt und an Virgils Eclogen und Ciceros ausgewählten Briefen eingeübt, erst die Flexion, dann die Konstruktion. Auch fängt er an Latein zu sprechen und Verse zu imitieren. In der siebenten Abteilung sollen die Knaben Cicero und Virgil lesen, und die übrigen Versarten aus Catull, Tibull und Horaz kennen und natürlich imitieren lernen. In der sechsten Klasse fahren sie fort und nehmen Caesar und Terenz hinzu. Am Ende dieser vier Kurse, also bei vollendetem neunten Lebensjahr, meint STURM, könne es nicht fehlen, daß der Knabe des Lateins einigermaßen mächtig sei. Daher können sie in der fünften das Griechische beginnen, täglich eine Stunde, erst Grammatik, dann dazu Übungen am Aesop und Demosthenes; daneben Cicero und Virgil. In der vierten kann gleichmäßig Cicero und Demosthenes, Virgil und Homer, auch Sallust und Plautus gelesen werden. Ferner werden die Regeln der Rhetorik gelernt und an Beispielen erläutert und angewendet; wozu in der dritten Klasse

[1] Derselbe ist bequem zugänglich in der VORMBAUM'schen Sammlung Bd. I, 653 ff.; wo auch die andern wichtigen Schulorganisationsschriften STURMS abgedruckt sind: *Classicarum epistolarum lib. III* (1565), *Academicarum epistolarum l. I* (1569), *Scholae Lauinganae* (1565). Ein vollständiges Verzeichnis von STURMS Schriften in SCHMIDTS Biographie, S. 314 ff. Ausführlich handelt über STURM auch RAUMER im ersten Band der Gesch. der Pädag., sowie ein Art. von BOSSLER in SCHMIDS Encyklopädie.

die Dialektik hinzukommt. Die zweite Abteilung setzt die Erlernung der Rhetorik und Dialektik fort, besonders Ciceros und Demosthenes' Schriften fleißig lesend, analysirend und imitierend, auch einen Dialog von Plato. In der ersten Klasse bringt der nunmehr 15jährige den Kursus in den *artibus dicendi* zum Abschluß und lernt zugleich die Elemente der Kosmologie, Geographie, Arithmetik aus Aristoteles, P. Mela, Proclus. Dann geht er in die öffentlichen und freien Lektionen, welche wesentlich den Zweck haben, zu privater Lektüre anzuleiten, daher von allen Schriftstellern, die man nicht ohne Weiteres dem Schüler zur eigenen Lektüre überlassen kann, Proben vorgelegt werden müssen. Außer Dichtern und Historikern kommen hier nun vorzüglich auch die Philosophen in Betracht: Aristoteles, Plato, Cicero; endlich auch die Elemente der Fakultätswissenschaften.

Der Schematismus dieses Schulplans nimmt sich in dem eleganten Vortrag Sturms sehr elegant und vornehm aus. Ob Sturm ein ebenso großer Schulmeister als Klassen- und Stundenplankünstler war, ist vielleicht nicht ganz unzweifelhaft. Er war ein Mann, der überall nach hohen Dingen trachtete. Er hatte seine Hände in der großen Politik; er stand in politischen Diensten fast aller europäischen Potentaten, von allen Jahrgelder beziehend. Durch seine Kirchenpolitik wurde er in die schweren Verwirrungen, auch ökonomischer Art, hineingezogen, welche seine letzten Jahre trübten. Es ist nicht wahrscheinlich, daß ein so großartiger Mann ein guter Schulmeister war. Über seine Leistungen im Unterricht erfahren wir überall nicht viel; er scheint am eigentlichen Schulunterricht überhaupt sich nicht als Lehrer beteiligt zu haben, vermutlich las er nur öffentliche Lektionen. Wesentlich war er wohl Rektor und Repräsentant des Straßburger gelehrten Unterrichtswesens; die letztere Funktion hat er gewiß, wenn wir seinem, Schmidts Leben beigegebenem Bildnis glauben dürfen, auf höchst vollkommene Weise erfüllt. Den Zulauf von Söhnen vornehmer Familien mag die Straßburger Schule vorzugsweise ihrem vornehmen Rektor und seinen Beziehungen zu danken gehabt haben.

Wie weit der wirkliche Unterricht dem Organisationsentwurf entsprach, läßt sich schwer feststellen. Vermutlich ging er ruhig daneben den Weg des Möglichen. Jener Entwurf war das zur Schau ausgestellte Ideal. Daß die Wirklichkeit Abzüge machte, läßt sich allerdings nachweisen. Im Jahr 1565 entwarf Sturm nochmals einen Klassen- und Stundenplan für die Schule, in Form von Briefen an die einzelnen Klassenlehrer (daher *Epistolae classicae*), in welcher er das Ziel jeder Klasse und die Methode genau beschreibt. Augenscheinlich ist darin der Wirklichkeit nicht unerheblich nachgegeben. Der elementar-grammatische

Kursus ist um ein Jahr erweitert, so daß nun im ganzen zehn Jahreskurse gezählt werden. Die Beschreibung der lateinischen Übungen läßt sie als elementarer gehalten erscheinen. Die Sammlung von gelesenen Wörtern und Formeln in die Diarien ist in den ersten Kursen die Hauptsache. Die Poesie beginnt mit der Prosodie erst im fünften Kurs, statt im zweiten oder dritten. Ebenso ist die Erlernung der griechischen Grammatik vom fünften auf den sechsten und siebenten Kurs verschoben, und die Dialektik den beiden obersten Klassen vorbehalten.

Im Jahre 1566 wurde ein alter Plan Sturms wenigstens zum Teil realisiert: die öffentlichen Lektionen wurden als privilegierte Akademie konstituiert und diese vom Kaiser mit dem Recht, Bakkalarien und Magister in der Philosophie zu kreieren ausgestattet. Sturms Absicht war auf eine vollständige Universität gerichtet gewesen, doch hatte der Rat, in verständiger Erwägung der Mittel, zu einem so weit aussehenden Unternehmen nicht den Mut. Sturm mußte sich also begnügen *rector perpetuus* der Akademie zu werden. Die Denkschrift, worin Sturm dem Rat die Bewerbung um die Privilegien dringend anriet, ist kürzlich veröffentlicht worden.[1] Sie läßt einen Blick in die Verhältnisse der Schule thun, der ein anderes Bild als die traditionellen Berichte zeigt. Während diese von dem ungeheuren Zulauf, von Tausenden von Schülern wissen, heißt es dort, daß sehr wenige Schüler bis zur Absolvierung der beiden obersten Klassen oder gar der öffentlichen Lektionen aushielten. Die beiden obersten Klassen, welche wiederholt als die besten Klassen, als der eigentliche Zweck der Anstalt bezeichnet werden, stünden halb leer, statt 60—70 Schüler seien die letzten Jahre nicht mehr als neun zum Schlußexamen gekommen und *publici* geworden. Dadurch seien denn auch die öffentlichen Akte, Disputationen und Deklamationen behindert worden. Die Ursache sei, so sagt die Denkschrift, der Mangel an Berechtigungen. Wer die Schule durchgemacht, gelte damit noch nicht für einen Studenten, sondern werde, wenn er auf eine Universität komme, deponiert, wie jeder andere Beanus. Um dieser Kalamität abzuhelfen, schlägt die Denkschrift vor, nach folgenden Berechtigungen zu trachten: erstens, daß die Schüler, welche die acht untersten Klassen durchlaufen haben, nach bestandenem Examen für deponierte *studiosi* gelten, die auch nicht mehr unter der Disziplin der Rute stehen; zweitens, daß durch die Vollendung der beiden obersten Kurse das Bakkalariat, und drittens, daß durch Absolvierung der öffentlichen Lektionen das *magisterium* erworben wird.

[1] Albrecht, Beiträge zur Straßburger Schulgeschichte (II), 1874.

Die Bewerbung des Senats hatte Erfolg und die Anstalt erhielt die gewünschten Berechtigungen. Über ihren Bestand im Jahre 1578 giebt ein gleichzeitiges Schriftstück, welches von zwei Lehrern veröffentlicht wurde, einige Auskunft.[1] Der Lektionsplan der Akademie weist auf: vier Lektionen in Theologie, drei in Jurisprudenz, zwei in Medizin, acht in Philosophie. In letzterer lesen ein *historicus*, ein *ethicus*, ein *organicus* (Aristoteles' Organon), ein *mathematicus*, ein *Hebraeus*, ein *Graecus*, ein Lateiner; der *rector perpetuus*, an erster Stelle genannt, liest über Cicero *de senectute*. — Promoviert wurden in dem Jahr zu Bakkalarien 11, zu Magistern 15. Die bei dieser Gelegenheit geleisteten *specimina eloquentiae* sind mitgeteilt: Reden des Dekans, *declamatiunculae* der Kandidaten über gegebene Themata, endlich die üblichen Lobgedichte auf jeglichen. — Der Lektionsplan der Schule hat im Wesentlichen die oben nach den *Epist. Classicae* angedeutete Gestalt. Er kommt übrigens in doppelter Form in dem Schriftstück vor: einmal in Form eines Stundenplans, dann auch in Form eines Schulaktus: die Schüler beschreiben beim *actus publicus* die Klassenpensa in Frage und Antwort. Raumer hat diese letztere Form bei seinem Bericht benutzt; er irrt aber, wenn er dieselbe als einen mit protokollarischer Genauigkeit abgefaßten Examensbericht bezeichnet. Mit einem wirklichen Examen hat der Schulaktus wenig Ähnlichkeit.

Der Straßburger Schulplan ist oft als ein großer Fortschritt angesehen worden. Wenn man den einfachen Thatbestand, wie er, der rhetorischen Darstellung Sturms entkleidet, in dem Stundenplan für den Sommer 1578 sich darstellt, ins Auge faßt, dann wird der Unterschied gegen die Schulordnungen, welche von den Wittenberger Reformatoren ausgingen, nicht eben groß erscheinen. Hätte Melanchthon den Plan für die Schule einer großen Stadt zu entwerfen gehabt, so würde er ziemlich ähnlich ausgefallen sein. Der kursächsische Plan von 1528 hat natürlich die Verhältnisse kleiner sächsischer Landstädte vor Augen. Die Grundbestandteile des Unterrichts sind übrigens hier wie dort dieselben: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, dazu Musik und Religion; in den größeren Schulen, wie zu Nürnberg, Hamburg, kommt ein Anfang im Griechischen und etwa noch der Mathematik hinzu. Die Zahl der Klassen richtete sich natürlich überall nach der Zahl der Schüler, die sich einstellten und der Lehrer, die gehalten werden könnten. — Hiernach ist auch zu beurteilen, was von dem

[1] *Actus tres Academiae Reipub. Argent. 1) classicorum, 2) baccalaureorum, 3) magistrorum, ex quibus et promotionum et legum et disciplinae et lectionum cum publicarum tum classicarum ratio pro hoc tempore vere cognosci potest. Argent.*, 1578.

Einfluß des Straßburger Schulplans auf andere gesagt worden ist. Das Eigentümliche STURMS liegt am meisten in dem Einzelnen der didaktischen Vorschriften. Darüber später.

Der zweite Abschnitt in der Entwicklung des protestantischen Gelehrtenschulwesens begann in den 40er Jahren. Durch den Beitritt des herzoglichen Sachsens und Brandenburgs zum Protestantismus (1539) schien die Sache der Kirchenreform und namentlich auch die Verfügung über die Güter der Stifte und Klöster definitiv gesichert; hatte es doch sogar den Anschein, als ob auch die großen geistlichen Fürstentümer des nordwestlichen Deutschlands für die Reformation gewonnen werden würden. Hierzu kam es nun freilich nicht; das Jahr 1543, in welchem der Erzbischof von Köln mit MELANCHTHON über die Einführung der Reformation verhandelte, sah zugleich den Anfang des Umschwungs.

Das Eigentümliche dieser zweiten Epoche der protestantischen Schulgeschichte ist, wie schon gesagt, daß in ihr Territorialschulwesen entsprechend den Territorialkirchen organisiert wurden. Bisher hatten die einzelnen Städte zunächst für ihr eigenes Unterrichtsbedürfnis Schulen reformiert oder neu begründet. Jetzt begannen die Territorien Schulen nicht für den lokalen, sondern für den Landesbedarf zu errichten: es sind die sogenannten Landes- oder Fürstenschulen. Sie wurden regelmäßig mit säkularisiertem Kirchengut ausgestattet. Ihre Bestimmung ist, für den Dienst des Landes in geistlichem und weltlichem Regiment die besten *ingenia* auf öffentliche Kosten vorzubilden. Es sind in der Regel Internate; sie gewähren den mit Rücksicht auf Tüchtigkeit und Bedürftigkeit ausgewählten Alumnen Unterhalt, Erziehung und Unterricht; sie senden dieselben endlich nach Vollendung des Vorbereitungskursus auf eine Universität, mit Anweisung auf Unterhaltung aus öffentlichen Mitteln während des Studiums. Die Alumnen gehen dafür die Verpflichtung ein, nach Vollendung der Studien dem Lande auf Erfordern zu dienen.

Was den Unterricht anlangt, so bilden die Landesschulen die Zwischenstufe zwischen Lateinschule und Universität. Sie setzen den Elementarunterricht, auch in der lateinischen Sprache, regelmäßig voraus; das Alter der Zöglinge bei der Aufnahme wird in der Regel auf das 11. bis 15. Jahr festgesetzt. Eine genaue Abgrenzung ihres Unterrichts nach unten und oben findet allerdings nicht statt; wie denn überhaupt jener Zeit die allgemeingültigen, fest abgesteckten Lehrpläne unserer Zeit fremd sind. Die Lateinschule jeder Stadt treibt, was sie kann, jedenfalls Latein, wenn möglich auch die Elemente der Rhetorik und Dialektik; in einer größeren Stadt, wo mehr Schüler und darum mehr Lehrer und mehr Abteilungen sind, auch die Anfänge des

Griechischen und der Mathematik, vielleicht auch des Hebräischen. Ebensowenig ist der Kursus der Landesschulen oder Gymnasien gegen den Universitätsunterricht fest begrenzt. Jede Schule sucht ihre Schüler so weit als möglich zu bringen; ja es ist ein starkes Streben sichtbar, den Unterricht so weit auszudehnen, daß er wenigstens zum Teil den Universitätsunterricht zu ersetzen vermöge. Nicht nur die Elemente des ganzen artistischen Unterrichts, sondern selbst der Medizin und Jurisprudenz, besonders aber der Theologie werden vielfach in den Kreis des höheren Schulunterrichts hineingezogen. Vor allem findet sich die Neigung hierzu da, wo eine Landesuniversität fehlt. Die Absicht ist, den teuren und in Hinsicht der Disziplin und der Lehre oft nicht unverdächtigen Besuch auswärtiger Universitäten abzukürzen oder auch ganz zu ersetzen.

Es mag hier eine Zwischenbemerkung über die Namen der verschiedenen Schulen, die nun allmählich üblich wurden, Platz finden. Die ersten Lehranstalten, die eine differenzierende Bezeichnung erforderten, waren die Universitäten gewesen; bis dahin gab es nur *scholae* schlechthin. Sie erhielten als Unterrichtsanstalt den Namen *studium generale*, und im Gegensatz zu ihnen wurden nun die alten Schulen *schola particularis* genannt: Schulen von lokaler Bedeutung, für die Stadt oder die Diözese, während jene für das ganze Land, ja für die ganze Christenheit Bedeutung und Geltung hatten. Als politische Körperschaft, die unter anderen landesherrlichen Privilegien exemte Gerichtsbarkeit und Steuerfreiheit besaß, hieß die Gesamtheit der Universitätsglieder, z. B. auf dem Wiener Siegel, *universitas doctorum magistrorum et scolarium Viennensium.* Die Humanisten scheuten sich diese barbarischen Namen zu brauchen und pflegen dafür irgend ein klassisches Äquivalent, z. B. *Gymnasium*, *Academia*, *Lyceum*, zu setzen, natürlich nicht als terminologische Bezeichnung, weshalb auch jede andere Lehranstalt, besonders jede humanistische Schule mit diesem Namen Ehren halber bezeichnet wurde. Der amtliche Sprachgebrauch hielt daneben an den überkommenen eigentlichen Namen fest. Seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrh. wird der Name *gymnasium* gewöhnlich gebraucht zur Bezeichnung von solchen Schulen, welche einen vollständigen humanistischen Unterrichtskursus, jedenfalls in beiden alten Sprachen, wenn möglich in allen drei (*g. trilingue*) geben. Diejenigen Gymnasien, welche über den Unterricht in den *artes dicendi* hinausgehend auch die Wissenschaften, vorzüglich die philosophischen und theologischen, in ihren Unterricht hineinzogen, erhielten allmählich zur Unterscheidung das Beiwort *g. illustre* oder *accademicum.* Sofern solche Schulen in der Regel von der Landesregierung und für das ganze Land errichtet wurden,

hießen sie Fürsten- oder Landesschulen, auch Klosterschulen, weil sie in der Regel als Erben in säkularisierte Klöster einzogen. Sofern dieselben in der Regel Alumnate waren, wurden sie *paedagogium* genannt. — Die geringeren Schulen behielten als Unterrichtsanstalten den alten Namen *schola particularis*, oder *trivialis*. Da sie seit der Reformation regelmäßig unter städtischer Verwaltung standen, so ist ihre gewöhnliche Bezeichnung Stadt- oder Ratsschule, auch, im Unterschied von alten Pfarrschulen und allmählich entstehenden deutschen Schulen, Große Stadtschule, Lateinische Schule.

Zum erstenmal wurde der Gedanke eines gelehrten Landesschulwesens in dem Albertinischen Sachsen verwirklicht. Herzog Moritz entwand den Händen der Stände, welche sich eben in den Besitz der Verlassenschaft der Kirche zu setzen begonnen hatten, wenigstens den größten Teil der Beute und führte ihn einer dem Sinne der Stifter nicht unangemessenen Verwendung zu. Er begründete die drei großen Gelehrtenschulen Sachsens, welche bis in dieses Jahrhundert hinein den Bedarf des Landes an gelehrter Vorbildung zum großen Teil gedeckt haben: zu Pforta, Meißen und Grimma; welches letztere für das ursprünglich in Aussicht genommene Merseburg eintrat (1550). In dem alten Cisterzienserkloster Pforta sollten nach der mit den Ständen vereinbarten Landesordnung von 1543 (mitgeteilt bei Flathe, St. Afra, 13) 100 Knaben mit fünf Lehrern, in dem Meißnischen Kloster St. Afra 60 Knaben mit vier Lehrern, im Augustinerkloster zu Grimma 70 Knaben mit vier Lehrern gehalten werden. Von den Knaben sollten 100 von den Städten, 76 von adligen Geschlechtern, die übrigen vom Fürsten nominiert werden. Dieselben sollten, ihre Fähigkeit vorausgesetzt, etwa sechs Jahre auf der Schule gehalten, dann auf die Landesuniversität geschickt werden. Die Lehrergehälter wurden festgesetzt auf 150 fl. für jeden Schulmeister, 100 fl. für den Bakkalarius, 50 fl. für den Kantor.

Da die sächsischen Fürstenschulen das Vorbild für andere derartige Institute gewesen sind, so scheint es angemessen, etwas ausführlicher über ihre Einrichtungen zu sein. Die Lebensordnung in denselben ist im Wesentlichen die klösterliche.[1] Sie blieb fast unverändert bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts. Die Knaben trugen klerikale Tracht, die sogenannte Schalaune. Sie wohnten in den unheizbaren Zellen; je drei zusammen, Ober-, Mittel-, Untergeselle, nach dem Schulalter, hatten eine Kammer und eine Schlafkammer; für die Reinhaltung sorgten die Insassen. Studiert wurde im *lectorium* und

[1] Die folgenden Daten sind der gründlichen und reichhaltigen Geschichte der Meißnischen Schule von Flathe entnommen.

coenaculum, welche Öfen hatten. Zum Waschen gingen am Morgen alle an einen im Hof stehenden Brunnentrog. Die Verpflegung geschah durchaus durch eigene Verwaltung, es wurde im Kloster gebacken, gebraut, geschlachtet. Das Essen wurde an Tischen zu je zwölf Plätzen eingenommen, die Mittagmahlzeit um neun, die Abendmahlzeit um vier Uhr; vor Beginn derselben wurde an jedem Tisch in drei Sprachen gebetet, über dem Essen gelesen. Ein einziger zinnerner Teller genügte jedem, erst 1798 wurde ein zweiter angeschafft. Das Essen scheint der Quantität nach nicht knapp bemessen worden zu sein, über die Qualität wird oft geklagt. Erst das 19. Jahrhundert brachte auch den Fürstenschülern einigen Komfort.

Auch die Disziplin stammt aus dem Kloster. Das Hauptzuchtmittel war die Ruthe. Bei großen Vergehungen wurden die Delinquenten vor dem Cötus von dem ganzen Lehrerkollegium, einem nach dem andern, kastigiert, wie der Terminus heißt. In Meißen hatte 1636 ein Tumult der Schüler stattgefunden, weil ihnen ein Spaziergang abgeschlagen worden war. Der Cötus weigerte sich die Rädelsführer zu nennen; es wurden daher Ruten verfertigt und in das Wasser der Badstuben gelegt, um vom ersten bis zum letzten den Cötus durchzukastigieren. Als die Lehrer zum Werk bereit standen und mit dem obersten anfangen wollten, trat das Unerhörte ein, daß die Schüler sich nicht subjizieren wollten, sondern zu gehen sich bereit erklärten. Nach längeren Verhandlungen, während welcher auch von Dresden Verhaltungsmaßregeln anlangten, bekannten sich endlich die Schuldigen und erlitten die Kastigation von allen vier Präzeptoren. Zeigt sich hier in dem Verhalten der Schüler die Empfindungsweise des neuen Zeitalters, so fanden bald auch die Lehrer die Kastigation unter ihrer Würde. 1645 verweigerte der Rektor bei einer solchen seine Mitwirkung; auf eine Klage der Kollegen, welche nicht allein das *odium* tragen wollten, wurde er von Dresden bei Strafe der Remotion zur Erfüllung seiner Pflicht angehalten. 1703 petitionierte das ganze Kollegium um Erlassung dieser Pflicht, ohne damit durchzudringen. Die Sache kam aber allmählich außer Übung. Außer der Ruthe wurde Karzerstrafe angewendet, nicht zum Spaß, wie später auf den Universitäten geschah, um eine kleine Abwechslung in die tägliche Lebensweise zu bringen, sondern ganz ernsthafte Gefängnisstrafe bei Wasser und Brod.

Der Unterricht hatte in den Fürstenschulen, wie in allen großen Schulen, die drei *artes dicendi* zum Gegenstand: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, und die drei Sprachen Lateinisch, Griechisch, Hebräisch. Zur Einübung der Sprachen und Künste diente die Lektüre der Schriftsteller; in Meißen wurden um 1546 je nach Gelegenheit gebraucht Cicero, Terenz,

Virgil, statt dessen zuweilen Horaz und Ovid; im Griechischen Schriften von Isokrates, Xenophon, Plutarch, Hesiod, Theognis, Phokylides. Der Meißnische Rektor, G. FABRITIUS, war aus der STURMschen Schule; die Erlernung der Eloquenz durch Imitation ist das Schulziel. Ein paar Themata zu rhetorischen Schulexerzitien teilt FLATHE (S. 29) mit: *Laviniam, Latini filiam, non dandam Aeneae; Epistola hortatoria ad Turnum, ut pacem faciat cum Aenea; consolatio Creusae ad Aeneam conjugem*, ferner Bitt- und Dankschreiben an die Kollatoren von Freistellen und Stipendien, Gedichte, meist religiösen Inhalts: *paraphrasis hymni Annae, matris Samuelis, ad spiritum sanctum*; *historia evangelica de vita miraculis et morte Salvatoris nostri;* aber auch eine *Elegia in obitum Melanchthonis, Epithalamia* auf die Hochzeit angesehener Männer etc.

Mit der Aufsicht über die Schulen waren die beiden Landesuniversitäten Leipzig und Wittenberg beauftragt; MELANCHTHON war, so lange er lebte, ständiger Inspektor. Seine Lehrbücher, sowohl die theologischen als die philosophischen und grammatischen waren in Gebrauch. — Noch mag erwähnt werden, daß ein Versuch, ein theologisches Studium mit der Schule zu verbinden, gemacht, aber bald wieder aufgegeben wurde (FLATHE, 40).

Die sächsischen Fürstenschulen nehmen unter den deutschen Gelehrtenschulen eine hervorragende Stellung ein, nach ihrem Muster sind in dem folgenden halben Jahrhundert durch das ganze protestantische Deutschland ähnliche Anstalten entstanden. Sie haben mit den beiden Landesuniversitäten wesentlich dazu beigetragen, dem kurfürstlichen Sachsen durch zwei Jahrhunderte die erste Stelle im gelehrten Deutschland zu verschaffen. Ich nenne unter ihren Schülern PUFENDORF (Grimma), KLOPSTOCK (Pforta), LESSING und GELLERT (Meißen); THOMASIUS und LEIBNIZ waren Leipziger Professorensöhne. Leipzig war die erste Pflegestätte der im 18. Jahrhundert neu erwachenden philologischen Studien; CHRIST, GESNER, ERNESTI, HEYNE, REISKE, G. HERMANN lernten und lehrten hier. Aus den Fürstenschulen, besonders Pforta, gingen am Anfang dieses Jahrhunderts die Restauratoren des humanistischen Schulbetriebs hervor: THIERSCH, DISSEN, DÖDERLEIN, NITZSCH, MEINEKE, BONITZ u. A.

Noch einige andere größere Schulen Sachsens mögen genannt werden. Die Kreuzschule zu Dresden und die Thomasschule zu Leipzig wurden alsbald nach dem Tode des Herzogs GEORG in protestantische Bildungsanstalten umgewandelt. Die Bergstädte hatten schon in den dreißiger Jahren ihre Schulen reformiert. In Chemnitz war A. SIBER, ein Schüler des MELANCHTHON, τῷ ϑεῷ καὶ ταῖς Μούσαις φίλτατος, wie ihn dieser nennt, der erste protestantische Rektor; später organi-

sierte er die Schule zu Grimma. Zwickau gewann für seine Schule das Cisterzienserkloster; erster Rektor war der Niederländer P. Plateanus. Die Schulen zu Annaberg, Schneeberg, Marienberg, Freiberg wurden durch Joh. Rivius, einen Westphalen aus der niederländischen Humanistenschule, dem später die Organisation der Meißener Schulen aufgetragen wurde, als humanistisch-protestantische Schulen eingerichtet (Progr. von Meißen, 1843, Zwickau, 1877). — Im Kurkreis hatten Torgau und Wittenberg ansehnliche Schulen; Torgau erhielt für seine Schule 1557 das dortige Franziskanerkloster.

Eine zusammenfassende und definitive Regelung des kursächsischen Landesschulwesens geschah durch die der Kirchenordnung von 1580 eingefügte Schulordnung; dieselbe blieb zwei Jahrhunderte, bis zum Erlaß der neuen Schulordnung vom Jahre 1773, die gesetzliche Grundlage. Sie ist größtenteils aus der weiter unten zu erwähnenden württembergischen Kirchenordnung vom Jahre 1559 wörtlich übernommen, was natürlich nicht bedeutet, daß das wirkliche Schulwesen Sachsens nach dem württembergischen Muster organisiert worden sei: in Wirklichkeit ist jenes älter als dieses und älter auch als die Schulordnung, welche nicht Nichtseiendes ins Leben rief, sondern wesentlich längst Vorhandenes beschrieb. Nach dieser Ordnung also war in jeder Stadt eine Lateinschule, welche zugleich allgemeine Bürgerschule und elementare Gelehrtenschule war. In einigen größeren Städten wurde der gelehrte Unterricht so weit ausgedehnt, daß er einen ausreichenden Vorbereitungskursus für die Universitätsstudien bildete. Die Fürstenschulen waren ausschließlich für den gelehrten Unterricht bestimmt; ihnen fehlte die Unterstufe des Unterrichts.

Der vollständige gelehrte Vorbereitungskursus wird von der Schulordnung in fünf Stufen zerlegt, welchen in der Regel fünf Abteilungen oder Klassen der Schülerschaft entsprachen, doch hinderte natürlich nichts, die Klassenzahl nach der Größe der Schülerzahl zu vermehren oder zu vermindern. In den kleinen Lateinschulen fand außer der untersten Stufe, welche wesentlich lesen und schreiben lehrte, nur etwa noch der Unterricht der zweiten und dritten Stufe statt, welcher die lateinische Grammatik umfaßte. Die beiden Oberstufen fügen die Elemente der griechischen Grammatik hinzu, welche an einigen kleinen Proben griechischer Prosa und Poesie eingeübt wird; ferner geben sie einen Elementarkursus in der Dialektik und den mathematischen Disziplinen. Die Substanz des Unterrichts bleibt auch hier die lateinische Sprache, das Ziel, die Fertigkeit, Latein in Prosa und Versen zu schreiben. Gesang- und Religionsunterricht begleitet den Schüler durch den ganzen Kursus.

Nach dem Vorgang Sachsens entstanden allmählich im ganzen protestantischen Deutschland ähnliche Organisationen des Landesschulwesens. Einige Nachweisungen für die wichtigeren Territorien mögen dem Leser zur Vergegenwärtigung der Dinge dienen.

Am Harz und im Thüringischen folgten alsbald eine ganze Reihe von Klosterschulen oder Schulklöstern, welche in verkleinertem Maßstabe den eben genannten sächsischen nachgebildet wurden. Das Prämonstratenserkloster Ilfeld wurde 1546 in ein protestantisches Pädagogium umgewandelt; sein berühmter Rektor M. Neander (1550—1595) machte es zu einer der bedeutendsten Pflanzschulen humanistischer Gelehrsamkeit. Ungefähr gleichzeitig wurde das Cisterzienserkloster Michaelstein in der Grafschaft Blankenburg zu einer protestantischen Schule gemacht. Etwas später folgten die Benediktinerabtei Ilsenberg und das Cisterzienserkloster Walkenried (1557). Ilfeld hat die Stürme der Zeit allein überdauert.[1] Erhalten sind auch die beiden in säkularisierten Nonnenklöstern errichteten Nachbarschulen Roßleben und Donndorf, jene 1554, diese 1561 eröffnet.

Die Reichsstädte Nordhausen und Goslar, die bischöflichen Städte Magdeburg, Halberstadt, Aschersleben hatten alle schon 1524 oder bald nachher größere protestantische Schulen begründet, meist durch Zusammenlegung älterer Pfarrschulen in verlassene Klöster. In Naumburg wurde 1538 die Domschule reformiert; in Quedlinburg und in Zeitz wurden 1540 und 1542 in den Franziskanerklöstern neue Schulen errichtet und mit Klostergütern dotiert. Der Rat der Reichsstadt Mühlhausen errichtete 1543 im Franziskanerkloster ein Lyceum. Die Grafen von Mansfeld erweiterten 1546 ihre Schule zu Eisleben durch Zusammenlegung mit anderen und stifteten dabei ein Alumnat. In Wernigerode wurde durch Privatstiftung 1550 ein Lyceum begründet. Halle legte 1564 seine drei Pfarrschulen zusammen und brachte die neue Schule im Franziskanerkloster unter. In Erfurt wurde 1561 im Augustinerkloster und aus dessen Gütern ein Pädagogium errichtet, das die Oberstufe zu dem Kursus der Pfarrschulen bieten sollte. Merseburg erhielt erst 1574 ein mit Klostergütern ausgestattetes und mit einem Alumnat verbundenes Gymnasium. Die Grafschaft Henneberg hatte seit 1545 im Minoritenkloster in Schleusingen eine Schule, dieselbe wurde 1577 zur Landesschule erweitert und mit

[1] Wiese, Hist. stat. Darstellung II, 427. Über Walkenried und Michaelstein Volkmar, Gesch. der Klostersch. zu Walkenried. Progr. v. Ilfeld 1857. Die in der folgenden Übersicht gegebenen Daten sind, soweit nicht eine andere Quelle genannt ist, aus dem großen Wieseschen Werk entnommen.

einem Alumnat für 30 Knaben verbunden. Für das Fürstentum Anhalt wurde 1582 eine Landesschule zu Zerbst begründet, durch Zusammenlegung zweier älterer Schulen, von denen die eine 1525 im Johanniskloster unter dem humanistischen Rektor STEPHAN ROTH errichtet worden war (SINTENIS, Zerbster Programm v. J. 1853). Für die reußischen Besitztümer wurde zu Gera 1608 ein Gymnasium errichtet.

In den thüringischen Herzogtümern, welche der Ernestinischen Linie geblieben waren, bestanden größere Schulen in Altenburg, Weimar, Gotha, Eisenach, Koburg. Besonders JOH. CASIMIR (1575—1633), der selbst in Leipzig eine gelehrte Bildung empfangen hatte, ließ sich die Förderung des Schulwesens angelegen sein. Die Gothaer Schule, welche 1524 im dortigen Augustinerkloster von FR. MYCONIUS eingerichtet, 1544 mit einem Konvikt ausgestattet war, erweiterte er zu einem sechsklassigen Gymnasium (SCHULZE, 63 ff.). In Koburg gründete er 1605 eine Landesschule, „gleichsam ein *medium* oder Mittel zwischen anderen gemeinen Trivial- und hohen Schulen", welche seinen Theologen die Universität ersetzen sollte. Ein Konviktorium für 24 Landeskinder wurde eingerichtet. Der Unterricht sollte alle Fakultätswissenschaften umfassen. In der Theologie wird vorgeschrieben *compendium locorum Hutteri*, wobei auch die *controversiae* expliziert und der *adversariorum sophismata, quae Auditores et novisse et solvisse fas est, logice et theologice* aufgelöst werden sollen. *Huic lectioni ancilletur enarratio alicujus epistolae Paulinae.* In der Jurisprudenz sollen die Institutionen vorgetragen, besonders auch *doctrina de gradibus* behandelt werden, als welche für das Verständnis des Titels *de nuptiis* unentbehrlich sei. Unter der Überschrift Medicin wird MELANCHTHONS Büchlein *de anima* vorgeschrieben, welches außer der Psychologie auch das Notwendigste aus der Anatomie und Physiologie enthält; außerdem Botanik. In der Philosophie sollen Physik *ex fontibus Aristotelicis Graecis*, die Anfangsgründe der Geometrie und Astronomie, Metaphysik, Ethik, Politik, Ökonomik, *sepositis diffusis commentariis*, vorgetragen werden. In *disciplinis instrumentariis* Dialektik, Rhetorik, Poetik, mit Beispielen und Imitationsübung. Geschichte und Geographie, wesentlich nach Sleidanus *de quattuor Monarchiis*. Hebräisch aus der Grammatik und der Bibel, Griechisch aus dem N. T. und Nonnus, Latein aus Cicero und Virgil. Wöchentlich finden Disputationen und Deklamationen statt, letztere in Prosa und in Versen, Hebräisch, Griechisch, Lateinisch. Unter den allgemeinen Vorschriften kommt auch die vor, daß die Schüler auch im Vortrag in der Muttersprache geübt werden sollen, nach dem Vorgang benachbarter Völker, welche gebildeter (*politiores*) sind und die heimische Sprache

pflegen (Vormbaum II, 1 ff.). Der Einfluß einer neuen Zeit wird hierin sichtbar. — Eine größere Stadtschule bestand auch zu Arnstadt.

Im Hessischen wurde gleichzeitig mit dem Pädagogium, das als Landesschule mit der Universität in Marburg verbunden war, das Cyriakskloster zu Eschwege in eine Schule umgewandelt (1527). Auf Betreiben des Landgrafen wurde 1539 in Kassel durch Zusammenlegung der drei alten Lateinschulen eine große Stadtschule eingerichtet; ihr erster Rektor war A. Nigidius, vorher und wieder nachher Rektor des Marburger Pädagogiums. Die Bürgerschaft war übrigens mit der Änderung nicht eben sehr zufrieden, sie beschwerte sich über die hohen Lektionen (Weber, Kasseler Gelehrtenschule S. 20 ff.). 1570 gründete der Abt von Hersfeld ein Pädagogium mit Alumnat für 20 Knaben. Die Benediktinerabtei Schlüchtern war schon früher in eine Klosterschule verwandelt worden. Für die Grafschaft Hanau wurde 1607 eine Landesschule zu Hanau mit vier Klassen und vier Professuren für die Fakultätswissenschaften errichtet. Die Teilung der hessischen Länder führte im Jahre 1605 die Begründung eines Pädagogiums zu Gießen durch die Darmstädtische Linie herbei, mit der Bestimmung, eine Pflanzstätte des reinen Luthertums gegenüber dem kalvinisch gewordenen Marburg zu sein. Schon nach zwei Jahren erhielt das Pädagogium die Universitätsprivilegien (Tholuck II, 34 ff.). 1629 wurde zu Darmstadt ein Pädagogium, und 1610 zu Stadthagen aus den Einkünften des Cisterzienserklosters zu Rinteln für die Grafschaft Schaumburg ein akademisches Gymnasium begründet, welches letztere aber 1621 nach Rinteln verlegt und zur Universität erhoben wurde (Tholuck II, 95). — Eine Landesschulordnung für Hessen-Kassel erließ Landgraf Moritz im Jahre 1618 (Vormbaum II, 177). Sie trägt schon die Spuren einer neuen Zeit, insofern sie die pädagogischen Grundsätze des Ratichius in ihrer Didaktik verwertet. Im Jahre 1656 wurde sie erneuert und verbessert herausgegeben. Eine im Jahre 1655 abgehaltene Visitation, deren Ergebnisse Heppe aus den Akten zusammengestellt hat (Beiträge zur Gesch. und Statistik des hess. Schulw. im 17. Jahrh., Kassel 1850) fand im ganzen Niederhessen 30 Lateinschulen. Darunter waren fünf größere (Kassel, Eschwege, Hersfeld, Ziegenhain, Hofgeismar) mit fünf und mehr Lateinklassen und mit drei, vier und eine (Kassel) mit sieben Lehrern. Von den übrigen hatten zwei je drei Lehrer, elf je zwei Lehrer, zwölf nur einen. Griechisch wurde, so viel ersichtlich ist, gar nicht gelehrt an neun, die ersten Elemente an sechzehn, in etwas weiterem Umfang an den fünf großen Schulen.

Ein Landesgymnasium für die Grafschaft Waldeck wurde 1579 zu Corbach im Franziskanerkloster gegründet und mit Klostergütern dotiert.

Im Nassauischen wurde 1540 zu Weilburg aus Stiftsgütern eine Landesschule errichtet. 1543 folgte Wiesbaden. 1596 wurde in Idstein mit den Gütern von zwei säkularisierten Klöstern ein Pädagogium fundiert. Ein akademisches Gymnasium reformierter Konfession wurde in Herborn 1584 begründet; es wurden Fakultätsvorlesungen von acht Professoren gehalten (Tholuck II, 303). — In Saarbrück gründeten die nassauischen Grafen um 1580 eine Schule, welche 1604 erweitert, mit Stiftsgütern dotiert und zur Landesschule für die Grafschaft Saarbrück erhoben wurde. Die Grafen von Ysenburg errichteten eine Landesschule zu Büdingen 1601.

Die Reichsstadt Frankfurt berief, nachdem sie nach langem Zögern dem Schmalkaldischen Bunde beigetreten war, 1537 den Micyllus zum zweiten Mal als Rektor; 1542 wurde die Schule in das Franziskanerkloster verlegt. Des Micyllus Plan eines fünfklassigen Gymnasiums scheint erst nach und nach verwirklicht worden zu sein (Classen, Micyllus, C. 9). Wetzlar erichtete 1555 im Franziskanerkloster eine große Schule. Worms hatte schon seit 1527 eine protestantische Schule, Speier errichtete 1538 ein Gymnasium, welches gegen Ende des Jahrhunderts zu einem akademischen sich erweiterte (Bavaria, IV, 2, 515).

In Süddeutschland waren die Reichsstädte in der Begründung evangelischer Gelehrtenschulen vorangegangen. Der Nürnbergischen Poetenschule von 1526 ist schon gedacht worden. An ihrer Stelle wurde 1575 eine Landesschule für die Stadt und ihr ansehnliches Gebiet zu Altdorf errichtet; Camerarius hatte seinen Rat dazu gegeben. Die Schule hatte nach dem Muster der Straßburger vier Klassen mit ebenso vielen Klassenlehrern und dazu fünf öffentliche Lekturen. Den Elementarunterricht setzte sie voraus, er blieb den alten Nürnberger Pfarrschulen. 1578 erhielt die Anstalt durch kaiserliches Privileg das Recht, Bakkalarien und Magister der Philosophie zu kreieren; 1622 wurde sie zur Universität erhoben, erhielt jedoch erst 1696 das Recht, die theologische Doktorwürde zu verleihen (Will, Gesch. der Univ. Altdorf, 1795. Die Statuten bei Vormbaum I, 606 ff.).

Augsburg hatte 1531 im St. Annenkloster eine protestantische Schule eingerichtet, welcher seit 1537 der berühmte Gräcist H. Wolf vorstand. Ein Lektionsplan Wolfs vom Jahre 1576 zählt neun Klassen, an welche sich ein *auditorium publicum* anschloß. Im Jahre 1582 wurde aus Privatmitteln ein Konvikt für 32 Stipendiaten eingerichtet, den Anstoß dazu gab die 1580 erfolgte Begründung eines Jesuitengymnasiums (Bavaria II, 2, 945 ff. Die wichtigsten Schulorganisationsschriften Wolfs bei Vormbaum I, 467).

In Ulm wurde die dreisprachige humanistische Lehranstalt im Jahre 1531 ins Franziskanerkloster verlegt; die Schulordnung aus diesem Jahr bei PFAFF 49 ff. Unter den fränkischen und schwäbischen Städten hatten ferner Rothenburg, Windsheim, Hall, Heilbronn, Eßlingen, Isny, Kempten, Memmingen ansehnliche humanistisch-protestantische Schulen, meist in Franziskanerklöstern, worüber man genaueres bei PFAFF und in der Bavaria nachsehen mag. Bemerkenswert ercheint noch folgende Stiftung. Im Jahre 1534 traten die vier Reichsstädte Konstanz, Lindau, Biberach und Isny einer von den Brüdern BUFLER begründeten Stipendienstiftung bei, jede gab 30 fl. und ebensoviel die Brüder für jede Stadt. Hierfür sollten beständig zwei Knaben aus jeder Stadt bei der Lehre auf einer Schule erhalten werden. Noch in demselben Jahre wurden die ersten Knaben auf dem Rhein gen Straßburg gefertigt (LENDER, Beiträge zur Gesch. der Studien in Konstanz S. 37).

Unter den süddeutschen Territorien, welche die Reformation durchführten, waren Württemberg, die fränkischen Fürstentümer und die Kur- und Oberpfalz die bedeutendsten.

In Württemberg kam die Begründung eines gelehrten Landesschulwesens durch die in der Kirchenordnung Herzog CHRISTOPHS vom Jahre 1559 enthaltene Schulordnung zum Abschluß.[1] Auch hier wurden die Klöster in Gelehrtenschulen umgewandelt. Die Verwandlung geschah übrigens nicht plötzlich, sondern durch eine Reihe natürlicher Übergangsstufen. Schon Herzog ULRICH hatte bei Einführung der Reformation eine Klosterordnung erlassen: „des Gesangs und äußerlichen Gebets sei bisher zu viel gewesen und der Geist damit gar überschüttet worden"; daher ein christlicher und gelehrter Mann bestellt werden solle, der diese Übungen reformiere. Das Singen soll auf dreimal täglich zwei bis drei Psalmen, deutsch oder lateinisch, beschränkt werden, dafür aber jedesmal eine Predigt oder Lektion aus der heil. Schrift, vormittags aus dem A. T., nachmittags aus dem N. T., zwei Kapitel aufs wenigste, und zwar der Reihe nach, sich anschließen. Um 12 Uhr aber sollen die Jungen und welche Lust dazu haben in *bonis litteris* und anderen freien Künsten unterrichtet werden. Außerdem sollen alle arbeiten, was sie können, schreiben, Bücher binden, Körbe oder Sessel flechten u. s. f., „damit der Teufel sie zu ärgern desto minder vermag". Man sieht, es ist der moderne Geist des Rationalismus, der

[1] Die Schulordnung bei VORMBAUM I, 68—165. Über die Klosterschulen Dorn in SCHMIDTS Encyklopädie IV, 71 ff., auch PFAFF, Geschichte des gel. Unt. in Württ. S. 64 ff. Die Vorgeschichte der Klosterreform bei BÄUMLEIN im Progr. von Maulbronn 1859.

die Klöster und ihre Übungen, als aus einem anderen Geist geboren, nicht versteht und nicht ertragen mag. Eine neue Klosterordnung, von Joh. Brenz 1556 verfaßt, ließ zwar die Klosterverfassung und -verwaltung im wesentlichen bestehen, ordnete aber für jedes der dreizehn Mannsklöster zwei Präzeptoren, welche die Novizen, die übrigens nicht mehr mit Gelübden beschwert werden sollten, in der *doctrina Christiana* und den guten Künsten unterrichteten. Vollendet wurde die Verwandlung in Schulen durch die Kirchenordnung von 1559. Die Aufgabe der Klöster ist nunmehr, junge Leute, die zum geistlichen Stand sich eigneten, aufzunehmen und zu unterrichten, bis jedesmal im Tübinger Stift Stellen offen würden.

Das gesamte Landesschulwesen stellt sich nach dieser Ordnung in folgender Weise dar: In jeder Stadt, jedem Flecken, soll eine Lateinschule sein, nach der Gelegenheit des Orts mit einem oder mehreren Lehrern; gelehrt wird in jeder, außer den elementaren Fertigkeiten, die lateinische Sprache. Zwischen den Lateinschulen und der Universität stehen das Pädagogium zu Stuttgart und die Klosterschulen. Jenes ist ein vollständiges Gymnasium, der Kursus desselben führt durch fünf Stufen oder Klassen von den Anfängen bis zur Universität. Die Klosterschulen setzen den Elementarunterricht der Lateinschule voraus; sie können natürlich nicht Kinder, sondern erst Knaben, etwa im Alter von 12—15 Jahren, aufnehmen. Eine Prüfung vor der Stuttgarter Kirchen- und Schulbehörde (das später sogenannte Landexamen) entscheidet über die Aufnahme der Bewerber, Mittellosigkeit ist regelmäßig Voraussetzung. Die Dauer des Aufenthalts ist nicht fest bestimmt, ebenso wenig die Zahl der Novizen. Unterschieden werden niedere und höhere Klosterschulen, erstere Grammatistenklöster genannt. Die Zahl der Klosterschulen wurde übrigens noch im Lauf des 16. Jahrhunderts auf vier, zwei niedere und zwei höhere, herabgesetzt. Auf den Kursus im Kloster folgt dann der philosophisch-theologische Kursus auf der Landesuniversität und endlich die Verwendung im Kirchen- und Schuldienst.

Man sieht, die Organisation gleicht im ganzen durchaus der sächsischen, wie hier die drei Fürstenschulen, so haben in Württemberg die vier Klosterschulen (zu Adelberg, später zu Hirsau und seit 1715 zu Denkendorf, Blaubeuren, Bebenhausen und Maulbronn) bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts das Bedürfnis eines gelehrten Vorbereitungsunterrichts größtenteils bestritten. Auch Lebensordnungen und Disziplin sind ähnlich, nur noch etwas klösterlicher; vier tägliche Andachtsübungen werden vorgeschrieben und die Lehrer zum Cölibat verpflichtet. Es hängt das damit zusammen, daß nur solche aufgenommen

wurden, welche Theologen zu werden sich verpflichteten, während die Fürstenschulen auch künftige Juristen und Mediziner nicht ausschlossen. Die Ursache dieser Verschiedenheit ist übrigens wohl nicht so sehr in einer Verschiedenheit der Ansichten zu suchen, als in dem Umstand, daß die Vergebung der Stellen in den Fürstenschulen zum großen Teil dem Adel und den städtischen Regierungen hatte überlassen werden müssen, während in die Klosterschule nur arme Knaben nach dem Urteil der Landeskirchenregierung aufgenommen wurden.

Die wesentlichen Bestimmungen über den Unterricht sind oben aus der kursächsischen Ordnung, welche sie aus der württembergischen übernahm, mitgeteilt worden. Hier mögen noch ein paar statistische Daten, welche Pfaff (68, 77) mitteilt, Platz finden. Im Jahre 1604 bestanden im Herzogtum Württemberg (mit 160 Quadratmeilen) außer den Klosterschulen und den beiden Pädagogien in Stuttgart und Tübingen 47 lateinische Schulen mit 47 Präzeptoren und 28 Kollaboratoren. Um 1590 wurden in denselben ungefähr 2400 Schüler gezählt. Das Stuttgarter Pädagogium hatte in sechs Klassen etwa 300 Schüler und sieben Lehrer. In den Klosterschulen waren im Jahre 1570 219 Zöglinge, davon 82 in den oberen. Davon sollten, nach dem Landtagsabschied von 1565, jährlich 50 in das Stipendium zu Tübingen befördert werden. — Die Aufsicht über die Lateinschulen war dem Pädagogarchen von Stuttgart und einem Tübinger Professor übertragen. Wie stabil die Verhältnisse während der folgenden zwei Jahrhunderte blieben, zeigt eine statistische Notiz bei Klaiber (S. 117), nach welcher am Ende des 18. Jahrhunderts auf demselben Gebiet 55 lateinische Schulen mit 99 Lehrern und 2080 Schülern gezählt wurden. Der Bestand der höheren Schulen war unverändert.

Das kurpfälzische Fürstenhaus begründete zu Heidelberg ein Pädagogium. Die alte Neckarschule wurde, nachdem sie schon 1556 mit dem Pädagogium der Universität vereinigt worden war, im Jahre 1565 als Alumnat für 40 Knaben eingerichtet, ein säkularisiertes Chorherrenstift gab die Mittel dazu her (Hautz, Neckarschule S. 33 ff.; die Ordnung bei Vormbaum I, 178 ff.). — Durch einen jüngeren Bruder wurde 1578 in Neustadt a. d. Haardt ein Pädagogium begründet, zunächst in der Absicht dem reformierten Bekenntnis, welches durch den lutherisch gesinnten Kurfürsten in Heidelberg unterdrückt wurde, eine Zuflucht zu eröffnen; es funktionierte zuerst als Hochschule, seitdem die Kurpfalz zum reformierten Bekenntnis zurückkehrte, als Gymnasium (Hautz, Heidelberg II, 112 ff.). Für das Fürstentum Zweibrücken wurde 1559 ein Gymnasium im Kloster Hornbach mit Konvikt für 48 Stipendiaten, eröffnet; 1574 wurde es nach dem Muster

der Straßburger Anstalt erweitert (Bavaria IV, 2, 514). Auch zu Trarbach (1572) und Kreuznach wurden größere Schulen aus Kirchengütern begründet (Wiese I, 391 ff.) In der Grafschaft Leiningen wurde das Kloster Höningen zur Klosterschule für 30 Knaben umgestaltet.

In der Oberpfalz war schon 1555 zu Amberg ein Gymnasium errichtet worden, mit sieben Lehrern; die Zahl der fürstlichen Stipendiaten wurde 1566 auf 50 gebracht (Rixner, Gesch. der Studien-Anstalt zu Amberg, S. 3 ff.). Für Pfalz-Neuburg wurde die Schule zu Laungen im Jahre 1565 zu einem akademischen Gymnasium erweitert: an die dreiklassige Lateinschule schloß sich das vierklassige Gymnasium und endlich das *auditorium publicum* mit Vorlesungen aus allen Fakultätswissenschaften. Der Straßburger Rektor Sturm hatte den Plan entworfen (Vormbaum I, 723 ff.). Zwei Klöster nahmen die neuen Anstalten und das zugehörige Alumnat auf. Eine ähnliche, doch weniger weitgehende Anstalt, mit einem Konvikt für 24 Knaben, bestand seit 1556 zu Neuburg (Bavaria II, 2, 955).

Den Abschluß der Organisation des kurpfälzischen gelehrten Schulwesens bildet die Schulordnung von 1615, welche bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts in Geltung blieb (Vormbaum II, 135—177). Sie enthält sehr sorgfältig ausgearbeitete Schulpläne für die drei großen Schulen der Rheinpfalz zu Heidelberg, Neustadt und Neuhausen (bei Worms, gestiftet 1565). In der achtklassigen Schule zu Heidelberg wird Griechisch in den fünf obersten Klassen getrieben. Bemerkenswert ist, daß in der obersten Klasse hier schon neben Homer Nonnus, neben Demosthenes Basilius als Lektüre genannt wird.

Die Markgrafschaft Baden, welche schon 1536 eine evangelische Schulordnung erlassen hatte (Vormbaum, I, 30 f.), errichtete 1586 zu Durlach eine Landesschule; dieselbe ist später nach Karlsruhe verlegt. Eine Gelehrtenschule war auch in Pforzheim (Schmids Encykl. I, 360).

Die fränkischen Fürstentümer hatten schon seit 1529 zu Ansbach im St. Gumbrechtstift eine protestantische Schule, welche die Sprachen und Theologie lehrte. Im Jahre 1543 wurde sie erweitert und bald auch ein *contubernium pauperum* für 21 Knaben aus Klostereinkünften gestiftet. Auch zu Hof wurde 1543 ein Gymnasium im Franziskanerkloster errichtet und mit Stipendien ausgestattet. Außerdem wurden 40 Stipendien für Landeskinder, die in Wittenberg Theologie studieren, gestiftet. Endlich wurde im Jahre 1582 im Kloster Heilsbronn, welches schon längst eine protestantische Schule war, eine Landesschule im großen Stil für beide Fürstentümer errichtet,

100 Stipendiaten wurden darin gehalten (SCHILLER im Progr. von Ansbach 1873).

Die benachbarten Grafen von Wertheim machten aus dem Cisterzienserkloster Bronnbach ein Pädagogium für 20 Knaben (Wertheimer Progr. 1876).

Der Übersicht über die Entwicklung des Gelehrtenschulwesens in Mittel- und Süddeutschland lasse ich Norddeutschland folgen, vom Westen beginnend.

Von dem Erzbischof HERMANN v. WIED wurde im Jahre 1543 eine reformierte Kirchenordnung für das Erzstift Köln erlassen; das Schulwesen sollte seinen Abschluß in einem akademischen Gymnasium zu Bonn finden. Wenngleich die Sache scheiterte, so hat doch der Entwurf, an dessen Abfassung MELANCHTHON und BUCER beteiligt waren, Interesse. Es sollen sieben Lektoren sein, darunter zwei Theologen, ein Jurist, vier Artisten. Unter letzteren soll der *dialecticus* außer der Dialektik auch Griechisch lehren und gelegentlich eine logische Schrift des Aristoteles griechisch vorlegen; der *rhetoricus* soll die *praecepta rhetorica* lehren und Quintilian und Cicero interpretieren, daneben die Moral vortragen und hierzu *officia Ciceronis* und *ethicorum Aristotelis* die ersten fünf Bücher griechisch erklären. Zu diesen kommen noch ein *grammaticus* und ein *physicus* (VORMBAUM I, 408 ff.).

Wirklich zustande kamen dagegen die akademischen Gymnasien zu Düsseldorf, 1545 von dem Herzog WILHELM IV. als Landesschule für sein Herzogtum Berg begründet, und zu Duisburg, 1554 als *gymnasium linguarum et philosophiae* von der Stadt errichtet. Aus letzterem, welches übrigens von Anfang an *auditores publici* von den Schülern unterschied, ging 1655 die reformierte Universität hervor. Über die Stellung der neuen Schule innerhalb des gelehrten Unterrichtswesens überhaupt spricht sich die Einladungsschrift, welche der Rat veröffentlichte, so aus: In unserer Zeit giebt es drei Stufen der Studien; die erste ist die Stufe der Grammatik, welche die Grundlage der übrigen Wissenschaften bildet; die dritte Stufe umfaßt die drei hohen Fakultäten, in welchen das Ziel aller Studien beschlossen ist. Dazwischen liegt eine mittlere Stufe, welche einerseits jene grammatischen Studien zur Vollendung bringt, andererseits für die Fakultätsstudien den Weg bereitet. Wir haben für uns diese mittlere Stufe gewählt, auf der wir teils durch genauere Kenntnis der Sprachen, teils durch Behandlung der Teile der Philosophie, als Dialektik, Rhetorik, Topik, Analytik, Mathematik oder Geographie den Kursus vollenden werden (KÖHNEN, Gesch. d. D. Gymn. Progr. 1850, S. 8). In Dortmund war schon 1543, vor Durchführung der Reformation, ein

Gymnasium errichtet worden, an dem ebenfalls die Theologie, Jurisprudenz und Philosophie, außer den Schulwissenschaften, gelehrt wurden. Es wurde mit der Stadt 1562 protestantisch.[1] Die große Schule zu Wesel, 1545 mit sieben Klassen eingerichtet, wurde 1613 zu einem akademischen Gymnasium mit *scholares classici* und *auditores publici* erweitert und ihr das Beguinenhaus mit anderen kirchlichen Einkünften überwiesen. Eine ansehnliche Stadtschule war auch zu Emmerich, wenngleich die 2000 Schüler um 1550 wohl zum großen Teil durch die humanistische Beredsamkeit erzeugt sind.

In der Reichsstadt Soest hatte der Rat 1534 eine gelehrte Schule errichtet, für welche später der Name Archigymnasium üblich wurde. Die Grafschaft Ravensberg besaß große Schulen zu Herford im Augustinerkloster (seit 1540) und zu Bielefeld. Minden, Osnabrück und Münster errichteten ebenfalls protestantische Schulen; Minden 1530 im Dominikanerkloster, Osnabrück 1543 und Münster 1533 in Franziskanerklöstern. Die letzteren beiden gingen jedoch bald wieder ein; doch wurde zu Osnabrück 1595 wieder ein protestantisches Ratsgymnasium eröffnet. Im Lippeschen wurde ein städtisches Gymnasium zu Lemgo 1583, eine Landesschule zu Detmold 1602, zu Bückeburg 1614 errichtet.

Akademische Gymnasien nach dem Straßburger Zuschnitt für das reformierte Bekenntnis entstanden gegen Ende des Jahrhunderts noch zu Mörs 1582 für die gleichnamige Grafschaft, zu Burgsteinfurt 1588 für die Grafschaften Bentheim-Tecklenburg und zu Bremen 1584. Hier wurde die 1528 im Katharinenkloster eingerichtete Schule, welcher der Poet Euricius Cordus eine kurze Zeit (1535) vorgestanden hatte, so vergrößert, daß sie einer kleinen Universität nicht nachstand (Ritz, Gesch. des Bremer Schulw. 1881). In Verden wurde 1578 die Domschule als protestantische Schule mit vier Klassen eingerichtet; die Schule im Augustinerkloster zu Stade war schon länger umgewandelt. In der Grafschaft Ostfriesland bestanden größere Schulen zu Emden und Norden, letztere 1567 von den Grafen begründet und 1631 als *paedagogium illustre* konstituiert.

Im braunschweig-wolfenbüttelschen Lande unternahm Herzog Julius bei der zweiten Reformation des Gebiets zugleich die Organisation eines Landesschulwesens nach dem Muster seines Vetters Christoph von Württemberg. Seine Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1569 ist der württembergischen nachgebildet. Vier Klöster (Marienthal, Amelunxborn, Riddagshausen, Reichenberg) wurden zu

[1] Döring, J. Lambach und das Gymnas. zu Dortmund 1543—1582 (1875); die Schrift enthält auch über die benachbarten Schulen manche Nachrichten.

Grammatistenschulen und eines, das Franziskanerkloster zu Gandersheim, zum Pädagogium eingerichtet. Letzteres wurde 1571 eröffnet (Statuten bei Vormbaum I, 557 ff.), aber bald nach Helmstädt verlegt, wo es sich zur Universität erweiterte. — Große Schulen bestanden außerdem in Braunschweig und Wolfenbüttel.

In Göttingen hatte der Rat 1542 im Dominikanerkloster ein Pädagogium errichtet. Dasselbe ging aber bald ein und wurde erst 1586 wieder eröffnet. Nach dem Straßburger Muster vereinigte es mit drei Schulklassen öffentliche Vorlesungen in den Fakultätswissenschaften. 1734 ging die Anstalt in die neue Universität auf. In den beiden anderen welfischen Herzogtümern hatten Hannover und Lüneburg große Schulen; dieselben waren von Urbanus Rhegius, welchen Herzog Ernst vom Augsburger Reichstag als Hofprediger mitgebracht hatte, mit Schulordnungen versehen worden (die Hannoversche von 1536 bei Vormbaum I, 32, die Lüneburgische im Programm des dortigen Johanneums 1881). Beide Schulen hatten um 1577 sieben Lehrer.

Für die Herzogtümer Schleswig und Holstein hatte schon die Bugenhagensche Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1542 eine Landesschule zu Schleswig in Aussicht genommen; sie sollte die Oberstufe zu dem Kursus der kleinen Lateinschulen bieten. Die Güter des Domstifts sollten in der Art für ihre Unterhaltung verwendet werden, daß die drei ersten Lehrer, zwei *magistri artium* und ein gelehrter *musicus*, Domherren sein sollten. Mit noch vier Unterlehrern *(paedagogi)* sollten dieselben in fünf Abteilungen (und drei Lektorien) einen Unterricht, wie in der Hamburger und Lübecker Schule, erteilen. Die Sache blieb aber vorläufig größtenteils auf dem Papier. Im Jahre 1566 wurde ein neuer Anlauf genommen. Herzog Adolf gründete neben der Domschule ein *paedagogium publicum*, welches den Besuch auswärtiger Universitäten zu ersetzen bestimmt war. Nach dem Lektionsverzeichnis von 1566 lasen elf Lehrer 15 Vorlesungen über alle Fakultätswissenschaften, besonders über die philosophischen und theologischen Disziplinen. Aber auch diese Anstalt konnte nicht zu Kräften kommen und ging in den 80er Jahren wieder ein (Sach, Schleswiger Progr. 1873). Gleichzeitig wurde das Kloster Bordesholm zum Pädagogium eingerichtet, für zwölf arme Freischüler und 16 Alumnen; nach Beendigung des Kursus sollten dieselben nach Gutbefinden drei Jahre auf der Universität zu Rostock unterhalten werden. Die Schule bestand bis zur Gründung der Kieler Universität (1665), wozu auch ihre Güter verwendet wurden (Jessen, S. 136 ff.). In demselben Jahre 1566 entstand durch Privatstiftung in Flensburg ein *gymnasium*

trilingue et theologicum; seinem Zweck, der Erhaltung des Katholizismus zu dienen, wurde es alsbald durch den Rat entfremdet (Wiese, hist. stat. Darst. II, 345). Protestantische Gelehrtenschulen waren schon früher zu Husum (1527) und zu Meldorf (1540) als Landesschulen für Nordfriesland und Ditmarschen gegründet. Ältere größere Schulen bestanden zu Kiel, Eutin, Hadersleben.

Die mecklenburgischen Länder erhielten 1552 eine von Aurifaber verfaßte und von Melanchthon begutachtete Kirchen- und Schulordnung (Vormbaum I, 59 ff.). Sie betont, „daß nicht allein Kinderschulen, darin man die lateinische Grammatik und den Katechismus lernt, nötig sind; sondern man muß auch die Sprachen, ebräische und griechische erhalten, *item* für die Erwachsenen der Propheten und Apostel Schrift auslegen, *item Historica* und *Mathematica* zum Kalender wissen.“ Für diese Zwecke begründete Herzog Joh. Albrecht, ein großer Gönner der schönen Wissenschaften, der mit den namhaftesten Humanisten Deutschlands lateinische Briefe wechselte, sodaß Schwerin ein zweites Florenz genannt wurde, zu Schwerin im Jahre 1553 eine Fürstenschule; aus Meißen berief er Lehrer für dieselbe (Wex, Progr. Schwerin 1853). Ferner gelang es ihm in Güstrow und Parchim durch Vereinigung der älteren Schulen und Ausstattung mit Kirchengütern größere Schulen zu Stande zu bringen. Wismar hatte 1541 im Franziskanerkloster die alten Pfarrschulen vereinigt, Rostock schon 1534, doch fand die definitive Konstituierung der großen Stadtschule erst 1580 statt. Eine größere Stadtschule bestand auch zu Neubrandenburg (Schulordnung von 1553 bei Vormbaum I, 431 ff.)[1]

Im Jahre 1543 begründeten die pommerschen Herzöge zu Stettin eine Landesschule, „um Beförderung guter Künste und Erhaltung christlicher Lehre willen.“ In derselben wurden außer den Sprachen auch die Fakultätswissenschaften gelehrt. Über ihre Bestimmung und Leistung sprechen sich die Statuten von 1565 (Gesch. des Stett. Gymn. im Progr. 1850, von Hasselmann) in folgender Weise aus. Das Pädagogium sei nicht eine gemeine Schule für ABCschützen oder Donatisten, sondern wolle die *fundamenta liberalium artium et sacrarum litterarum* legen, damit die Jugend desto eher den Universitätskursus zu absolvieren und gleich mit einem Fakultätsstudium zu beginnen in den Stand gesetzt werde; Ärmere aber, welchen die Mittel zum Universitätsbesuch fehlten, gleich von hier aus den gewöhnlichen Schulen und

[1] Hartwig in Schmids Encyklopädie IV, 884 ff. Einige Mitteilungen über den Schulbetrieb der mecklenb. Lateinschulen in diesem Zeitalter im Progr. der Realschule zu Ludwiglust 1884 von Rische.

Landkirchen vorgesetzt werden könnten, wie bisher häufig geschehen sei; die meisten Schulen und Pfarreien in diesen Gegenden seien mit Schülern des Pädagogiums besetzt. — In Stargard war nach der Reformation im Dominikanerkloster, zu Colberg aus Gütern des Domstifts eine große Schule errichtet worden. Stralsund legte 1560 seine drei Pfarrschulen in eine große Schule im Dominikanerkloster zusammen;[1] Greifswald folgte 1561, die Schule wurde im Franziskanerkloster eingerichtet. Eine Schulordnung von 1563 (Vormbaum I, 165) faßte das Landesschulwesen abschließend zusammen. Eine Reihe von Schulplänen aus der Zeit gegen Ende des Jahrhunderts findet man in v. Bülows Beiträgen zur Gesch. des Pommerschen Schulw. im 16. Jahrhundert, S.-A. aus dem 30. Jahrg. der Baltischen Studien, 1880.

In den Marken waren mit Einführung der Reformation natürlich auch die Schulen reformiert worden. In Stendal wurde 1541 das Franziskanerkloster der Schule übergeben; Berlin hatte 1540 die beiden bestehenden Pfarrschulen zu St. Nicolai und St. Marien zu einer zusammengelegt; größere Schulen waren auch zu Spandau, Brandenburg, Prenzlau, Frankfurt. Das erste Gymnasium wurde erst 1574 zu Berlin errichtet, indem die alte Schule neu organisiert und erweitert, sowie mit einem Konviktorium ausgestattet ins Graue Kloster verlegt wurde. Außer den Sprachen wurde auch ein Anfang akademischen Unterrichts in Aussicht genommen. Die erste von sieben (oder thatsächlich fünf) Klassen „wird zugeeignet den Knaben, die da anfangen zu sein *artium, philosophiae, linguarum, doctrinae ecclesiae studiosi*, oder denen gebühret zu wissen alles das, was die wohlinstituierten Gesellen wissen, ehe sie auf einer Universität mit Nutz und Aufnahme geschicket werden“ (Heidemann, Gesch. des Grauen Klosters zu Berlin, S. 86 ff.). Der Unterricht sollte von sieben Lehrern und drei Professoren erteilt werden. — Im Jahre 1607 kam die zu Joachimsthal in der Priegnitz völlig neu begründete und im großen Stil ausgestattete Brandenburgische Fürstenschule hinzu. 120 einheimische arme Knaben, darunter zehn von Adel, zehn Kinder armer Hofdiener und 20 Kinder unvermögender Pfarrer, sollen, nachdem sie in einem Examen ihre Fähigkeit und Kenntnisse nachgewiesen, auf vier bis fünf Jahre aufgenommen und sodann auf die Universität befördert werden. Bei der Aufnahme sollen sie zwölf bis dreizehn Jahr alt sein und die *initia grammatices*

[1] Über dieselbe handelt E. H. Zober, Urkundliche Geschichte des Strals. Gymn. von 1560—1860, die ausführlichste aller mir bekannten Geschichten einzelner Anstalten; sie enthält außer der Reihe der Schulpläne besonders reiches Material für die äußeren Lebensverhältnisse des Lehrerstandes während der drei Jahrhunderte.

ziemlich inne haben. Der Lektionsplan für die oberste der drei Klassen hat folgende Gestalt (Vormbaum I, 75):

	dieb. Lun. et Martis.	*d. Merc. et Sabbathi.*	*d. Jovis et Veneris.*
7.	*Sacra a pastore.*	*Hebr. Gramm. Schindleri a Conrectore.*	*Sacra in templo vel schola a pastore.*
8.	*Dialectica Philippi a rectore.*	*Vergilius a Rectore.*	*Rhetorica Philippi et Thalaei a Rectore.*
9.	*Linacer a Conrectore.*	*Exercitia styli a Rectore; sed d. Sabb. Sphaerica a Mathematico.*	*Graeca Gramm. Crusii a Conrect. d. Ven. Hesiodus a Conrect.*
12.	*Musica practica a Cantore.*	—	*Arithmetica a Mathem.*
1.	*Oratio aliqua Ciceronis a Conr.*	—	*Physica Velcurionis a Conrectore.*
2.	*d. Lun. Chronica Philippi; d. Mart. Ethica Philippi a Rect.*	—	*Orat. aliqua Demosthenis a Rect.*

Früher als in den Marken hatte in Schlesien, wie der Humanismus, so auch die Reformation Eingang gefunden. Schon im Jahre 1528 gab der Breslauer Rat für die Schulen zu St. Elisabeth und zu St. M. Magdalena eine Schulordnung. Daß Griechisch in denselben getrieben wurde, geht aus dem Druck einer griechischen Schulgrammatik (von Joh. Metzler) zu Breslau 1529 hervor. In den 60er Jahren hatten beide Schulen über zehn Lehrer, der Unterricht in der obersten Klasse war ein akademischer. Eine sehr ausführliche Schulordnung, von dem Rektor des Elisabetanums, P. Vincentius, Melanchthons und Trozendorfs Schüler, 1570 verfaßt (Vormbaum I, 184 ff.), giebt der obersten Klasse die Aufgabe, durch ein *Tirocinium artium, philosophiae, linguarum, doctrinae Ecclesiae* für die Universität vorzubereiten, oder auch, im Falle der Armut, den Besuch einer solchen zu ersetzen. Derselbe Vincentius war vorher in Görlitz gewesen, welches seine Schule 1565 zu einem Gymnasium erweitert hatte; außerdem hatte die Lausitz größere Schulen in Bautzen und Zittau. Zu Brieg wurde 1569 ein vom Herzog zu Liegnitz gegründetes akademisches Gymnasium eröffnet, welchem ähnliche Anstalten zu Oels (1594) und zu Beuthen (1604) folgten. Die Lehrpläne (für Brieg 1581, Vormbaum I, 297 ff., Beuthen 1614, Vormbaum II, 109 ff.) folgen im Allgemeinen dem Breslauer Muster, auch in der Ausführlichkeit didaktischer Anweisungen. — Bedeutendere Schulen waren u. a. noch zu Goldberg, bekannt durch

VAL. TROZENDORF, der hier Rektor war (1531—1556), Schweidnitz, Sagan, wo seit 1541 die Schule im Franziskanerkloster bestand. Als ein Beispiel der Zusammensetzung der Schülerschaft einer dieser größeren Schulen scheint eine statistische Notiz aus Brieg vom Jahre 1607 der Mitteilung nicht unwert.[1] Die Schule hatte damals in fünf Klassen 502 Schüler:

I.	99, in	8 Dekurien,	darunter 69 Schlesier,	8 aus Brieg,	12 Adlige.	
II.	73, „	8 „	„ 68 „	22 „	„ 19 „	
III.	73, „	4(?) „	„ 71 „	39 „	„ 18 „	
IV.	64, „	6 „	„ 61 „	38 „	„ 17 „	
V.	194, „	19 „	„ 190 „	155 „	„ 8 „	

In Preußen ist eine der ersten durch die Reformationsbewegung zustande gebrachten Schulen die vom Rat zu Elbing im Brigittenkloster 1536 errichtete, welcher der humanistische Dichter W. GNAPHEUS als erster Rektor vorstand. Sie hat noch vorwiegend den humanistischen Charakter. Im Jahre 1540 führten die Schüler einen Maskenumzug durch die Stadt auf: *Triumphus eloquentiae*, vom Rektor gedichtet. „Barbaries, ein Mensch in einer gräulichen Maske, mit Ketten belastet, auf einem abgetriebenen Pferde, jedoch verkehrt, sitzend", beklagt in Versen das Ende des heilsamen Reichs der *ignorantia;* worauf Eloquentia auf einem Triumphwagen erscheint und in 400 Hexametern Weisheit und Tugend preist. Am Schlusse des Zuges kommen die Musen, jede von einem klassischen Autor begleitet. Vor ihnen reitet die Poesie mit dem Horn der Amalthea, das zugleich als Trinkhorn gebraucht wird. Die Aufführung schließt mit einem Chorlied, dessen letzter Vers lautet:

Scholae juventus hic ovet,
Plaudens ovet Borussia,
Quod Musicas migret chorus
Cum Gratiis Aelbingiam.[2]

Danzig errichtete 1558 ein Gymnasium im Franziskanerkloster, das sich später zu einer akademischen Anstalt entwickelte.

Im Ordensland gründete Herzog ALBRECHT, nachdem die zu Königsberg 1541 errichtete Landesschule zur Universität erhoben worden war (1544), eine neue Landesschule zu Rastenburg (1545). Um das Jahr 1586 fällt die Stiftung von drei weiteren Landesschulen zu Lyck für die Polen, zu Saalfeld für die Deutschen, zu Tilsit für die Litthauer. Der Lehrkursus dieser Schulen ging übrigens wohl über den einer gewöhnlichen Lateinschule nicht weit hinaus. Eine größere

[1] SCHÖNWÄLDER und GUTTMANN, Gesch. d. Gymn. zu Brieg (1869), S. 66 f.
[2] REUSCH, W. Gnapheus, im Elbinger Programm 1877.

Schule bestand seit 1557 im Franziskanerkloster zu Thorn, sie hatte ein Alumnat und Anfänge akademischen Unterrichts. Auch die alte akademische Anstalt zu Kulm wurde um 1550 zeitweilig als evangelische Schule hergestellt.

Auch in denjenigen deutschen Territorien, in welchen es zur Errichtung protestantischer Landeskirchen nicht kam, die aber gleichwohl von der allgemeinen Reformationsbewegung erfaßt wurden, insbesondere in den Ländern des Hauses Habsburg, wurden in derselben Zeit ähnliche Anstalten von den Landschaften und den Städten gegründet. Ich will, um die Darstellung nicht zu sehr zu zersplittern, hier von denselben nicht handeln, sondern das Notwendige bei Gelegenheit der Darstellung der katholischen Schulreformation nachtragen. Dagegen sind zwei Außenlande der protestantisch-deutschen Kultur hier zu erwähnen. Bei den siebenbürgischen Sachsen hatte die Reformation früh Eingang gefunden, eine lange Reihe von siebenbürgischen Studenten findet sich in der wittenbergischen Matrikel; von 1522—1560 werden 140 Namen gezählt. Im Jahre 1544 wurde das Augsburgische Bekenntnis von der Nationsuniversität angenommen. In demselben Jahre wurde die erste protestantische Landesschule zu Kronstadt nach dem Entwurf des Honterus unter dem Rektorat eines Schülers Melanchthons, V. Wagner, errichtet und mit einem Konvikt ausgestattet. Die Schule zu Hermannstadt, an der schon am Anfang des 16. Jahrhunderts ein humanistischer Schulmeister erwähnt wird, wurde 1556 erweitert und zugleich eine Stipendienkasse eingerichtet, um den Besuch der deutschen Universitäten zu ermöglichen. Ob und wie weit die gleichzeitig beschlossene Umwandlung von drei Klöstern in Schulen durchgeführt worden ist, vermag ich nicht anzugeben.[1]

Im baltischen Ordensland hatten die Städte Riga und Reval von Alters her Dom- und Stadtschulen.[2] Als die Reformation durchdrang erfolgte die entsprechende Reformation dieser Anstalten. Ein Lehrplan der Domschule zu Riga vom Jahre 1594 zeigt ganz den üblichen Kursus der gleichzeitigen protestantischen Schulen. Nachdem Livland schwedisch geworden war, wurde die Schule 1631 zu einer akademischen Lehranstalt mit philosophischen und theologischen Kursen erweitert. In demselben Jahre wurde zu Reval ein Landschaftsgymnasium im Michaeliskloster gegründet. Im folgenden Jahre endlich erfolgte die Errichtung einer Universität zu Dorpat; Gustav Adolf

[1] Geschichte der Gymnasien zu Kronstadt im Progr. 1845 von Dück und zu Hermannstadt im Progr. 1859 von Schwarz.

[2] Über die Geschichte des gelehrten Schulwesens in den russischen Ostseeprovinzen handelt eingehend ein Art. in Schmid's Encyklopädie XI, 393 ff.

unterzeichnete die Stiftungsurkunde zu Nürnberg. Die mannigfaltigen Schicksale, welche diese Anstalten auf dem exponierten Boden erlitten und mit zäher Lebenskraft glücklich überstanden, können hier nicht verfolgt werden. Nur das mag noch erwähnt sein, daß die Universität zunächst nur kurze Lebensdauer hatte; 1656 wurde sie von den Russen zerstört, erstand aber 1802 wieder zu dauerndem Leben und zwar jetzt als ganz deutsche Anstalt, während sie im 17. Jahrhundert halb schwedisch gewesen war. (Die deutsche Universität Dorpat, 2. Aufl. 1882, anonym.)

Viertes Kapitel.

Die Gestaltung des Unterrichts auf den protestantischen Universitäten und Schulen.

Ich versuche nunmehr die Summe der in den voraufgehenden Kapiteln in ihrer historisch-geographischen Ausbreitung dargestellten humanistisch-protestantischen Reformation des gelehrten Unterrichtswesens zu ziehen.

Was zunächst die Gesamtorganisation des gelehrten Unterrichtswesens anlangt, so treten folgende Punkte hervor:

1. Als eine Neubildung dieses Zeitalters tritt die gelehrte Vorbildungsanstalt uns entgegen, für welche allmählich der Name Gymnasium in ausschließlichen Gebrauch gekommen ist. Das Gymnasium hat sich als Mittelstufe zwischen der gewöhnlichen Lateinschule und der Universität entwickelt, ohne zunächst durch feste Grenzen von beiden getrennt zu sein. Den Kursus der Lateinschule setzt es voraus oder schließt ihn ein, ersteres ist bei den in isolierten Klöstern, letzteres bei den in Städten, meist auch in Klöstern, errichteten Anstalten gewöhnlich. Von dem Universitätsunterricht hat das Gymnasium Neigung, so viel als möglich in seinen Kursus hineinzuziehen, jedenfalls, außer den Sprachen, die Elemente des philosophischen Unterrichts. Hat es auch Kurse aus den oberen Fakultätswissenschaften aufgenommen, so pflegt es durch ein Beiwort, *academicum*, *illustre*, *archigymnasium*, ausgezeichnet zu werden. Die ökonomische Grundlage wird regelmäßig durch eingezogene Klöster und Stifte gebildet.

2. Das gelehrte Unterrichtswesen ist in dieser Periode verstaatlicht worden. Das gilt zunächst und unmittelbar von den Gymnasien

oder Landesschulen. Es gilt aber auch von den Universitäten: ihre Verstaatlichung, welche in Deutschland freilich schon mit der Gründung begonnen und im 15. Jahrhundert große Fortschritte gemacht hatte, kam durch die Reformation zum Abschluß. Die Professoren werden seitdem von der Regierung angestellt und besoldet; sie lehren, examinieren und promovieren im Auftrag und unter Aufsicht der Landesregierung; bis dahin war in Sache der Lehre die allgemeine Kirche Auftraggeberin und Richterin gewesen. — Die städtischen Lateinschulen behielten am meisten Unabhängigkeit von der Regierung; allerdings wurde auch ihnen in den allgemeinen Landesschulordnungen ihre Regel gegeben und hin und wieder auch eine landesherrliche Beaufsichtigung durch das Kirchenregiment oder die Universitäten, angeordnet. In der That aber blieb die direkte Einwirkung der Regierung auf diese Anstalten bis zum 19. Jahrhundert eine geringe.

3. Mit der Verstaatlichung hängt die Ausbildung des Beaufsichtigungswesens zusammen. Im Mittelalter war dasselbe ganz unentwickelt. Es begann, wie es scheint, mit der Begründung städtischer Poetenschulen; für dieselbe wurde in der Regel vom Rat eine Aufsicht durch Mitglieder des Rats angeordnet. Die reformatorischen Kirchenvisitationen zogen sodann regelmäßig die Schule mit in ihren Kreis. In den protestantischen Schulordnungen wird endlich für die städtischen Lateinschulen in der Regel eine aus Pfarrer, Amtmann und einigen Ratsgliedern zusammengesetzte Inspektionskommission angeordnet. Dieselbe soll die Innehaltung der Schulordnung überwachen. Die württembergische Ordnung verlangt monatlichen Inspektionsbesuch und dazu alle Vierteljahr Examen, welches besonders die Versetzungen kontrolieren soll. Ähnlich die kursächsische, mit detailierten Vorschriften über die Ausführung dieser Examina (Vormbaum I, 264 ff.). Für die Landesschulen erfolgt die Ernennung von Superintendenten unmittelbar durch die Regierung, in der Regel werden dazu Mitglieder des Kirchenregiments und der Landesuniversität bestimmt.

4. Eine regelmäßig wiederkehrende Erscheinung ist die Errichtung von Konvikten, Kommunitäten, Alumneen, oder wie die Anstalten genannt werden mögen, deren Bestimmung ist, begabten und unbemittelten jungen Leuten während der Zeit ihrer Vorbildung für den gelehrten Beruf, besonders für das geistliche und Schulamt, die Sorge für ihren Unterhalt abzunehmen, gegen die Verpflichtung dem Lande später zu dienen. Solche Anstalten wurden bei allen Universitäten und Gymnasien, regelmäßig aus Kirchengut, vom Landesherrn und hin und wieder von einer Stadt begründet. Die Notwendigkeit zu solchem Vorgehen war mit der Zerstörung der bisherigen kirchlichen

Organisationen gegeben. Die Klöster und Stifte waren in Wegfall gekommen, welche bisher ihre Glieder auf den Universitäten erhalten hatten. Ferner war die Aussicht auf große Einkünfte und hohe Stellung in Wegfall gekommen, welche Bistümer, Abteien und Kanonikate früher geboten hatten; daher, nach immer wiederkehrender Klage, wohlhabende Eltern ihre Kinder nicht mehr studieren liessen. Endlich wurde von den neuen Kirchen nicht wie von der alten der Bettel als eine verdienstliche oder zulässige Art, den Lebensunterhalt zu gewinnen angesehen. Von einer großen Menge von Städten wurden am Anfang der zwanziger Jahre Maßregeln getroffen, um das Betteln der Scholaren *(ostiatim mendicare)* ganz abzustellen oder zu beschränken. Die Konvikte erscheinen demnach als organisierte und verstaatlichte Fürsorge, anstatt der privaten und corporativen.

5. Mit den bezeichneten Veränderungen hängt eine allgemeinere Wandlung zusammen: man kann sie die Territorialisierung der gelehrten Berufe, ja der Wissenschaften und des ganzen geistigen Lebens selbst nennen. Im 15. Jahrhundert und in den ersten Jahrzehnten des sechzehnten bildete das ganze Deutschland ein einheitliches Universitäts- und Schulgebiet. Man fragte bei einem Gelehrten nicht, wo er her sei und wo er studiert habe, sondern was er könne. Osten und Westen, Süden und Norden standen im lebhaftesten Wechselverkehr; man denke an die Ubiquität der Humanisten. Waren doch die Universitäten ihrer Idee nach internationale Körperschaften, Glieder der internationalen Kirche; wer immer die lateinische Sprache redete, hatte damit die Fesseln der Territorialität abgestreift und das Bürgerrecht einer Gemeinschaft höherer Ordnung, der Christenheit oder der Menschheit erworben. Das *magisterium,* wo immer erteilt, verlieh das Recht *hic et ubique terrarum* zu lehren. — Durch die Errichtung der Landeskirchen wurde diese allgemeine Freizügigkeit des Gelehrtentums aufgehoben. Protestantische und katholische Universitäten schlossen sich gegen einander ab, und bald, bei der fortschreitenden Differenzierung der Theologeme, auch die einzelnen protestantischen Universitäten unter einander. Bei der Rezeption von Doktoren anderer Universitäten suchte man sich durch ein *examen doctrinarum* gegen die Einschleppung des Samens des Unkrauts zu sichern. Den Studierenden wurde verboten auf Universitäten mit nicht erlaubten Lehrmeinungen zu gehen, bei Verlust der Anstellungsfähigkeit. Zu dem glaubenspolizeilichen Gesichtspunkt kam der fiskalische: wozu wäre sonst die Landesuniversität? So wurde z. B. schon 1564 den brandenburgischen Landeskindern verboten auf fremden Universitäten zu studieren, und den Magistraten und andern Patronen geboten, von der Landesuniversität

zu Frankfurt für vakante Bedienungen Kandidaten sich empfehlen zu lassen. Das letztere war offenbar auch eine notwendige Ergänzungsmaßregel zu dem Stipendiatenwesen: Staatsunternehmung und Prohibition. — Damit war denn wieder gegeben, daß jedes Territorium, auch das kleinste, darnach strebte, ein vollständig abgeschlossenes gelehrtes Unterrichtswesen herzustellen, wenn möglich eine Landesuniversität, oder wenigstens doch ein akademisches Gymnasium zu haben. Daher die große Menge von verkrüppelten, lebensunfähigen akademischen Bildungen aus der Zeit von der Mitte des 16. bis zum Ende des 17. Jahrhunderts. Die lebenskräftigen Universitäten stammen fast alle aus der Zeit vor oder nach dieser Periode. — Ohne Zweifel haben diese Verhältnisse zur Herbeiführung jener Stagnation beigetragen, in welche schon vor dem dreißigjährigen Krieg das deutsche Leben geraten war.

Die Durchführung der strengen Bekenntniskontrolle, welche jetzt allgemein wurde, hängt damit als Ursache und als Wirkung zusammen. In der alten Kirche wurde die Glaubenskontrolle läßlich gehandhabt; vor allem galt der Satz: *quisquis praesumitur bonus.* Wer hätte denn auch immer nach etwaigen Abweichungen spähen sollen? Jetzt war die Abweichung in den Theologemen zur Hauptangelegenheit der Welt geworden, und jeder wurde jederzeit scharf darauf beobachtet, wie er sich zu den eben landesüblichen Bekenntnisformeln verhalte. Das traf nicht bloß die unmittelbaren Kirchendiener, sondern vor allem auch alle Lehrer, welche jetzt alle als Religionslehrer vom untersten bis zum obersten zugleich Lehrer der Theologie geworden waren, eine Aufgabe, welche den Schulen früher ganz fremd gewesen war. Vom Konsistorium bis auf den Ortspfarrer herab gab jetzt jeder geistliche Vorgesetzte auf die Schulmeister acht, ob sie auch die richtigen Formeln mit der richtigen Auslegung hätten. Bei jedem Wechsel der Ansichten im Landeskirchenregiment fand eine genaue Kontrolle statt, ob auch jeder Angestellte ihn mitmache, und wer verdächtig war, der Subjektionspflicht sich äußerlich oder innerlich zu entziehen, wurde alsbald entfernt. Bei DÖLLINGER (I, 414 ff.) sind eine Menge Beispiele dieses Vorgangs zusammengestellt; fast jede Universitäts- und Schulgeschichte giebt Material die Sammlung zu vermehren; vor allem ist die Abendmahlsformel überall der Stein des Anstoßes oder der Prüfstein der Gesinnung und Unterthänigkeit.

6. Endlich mag noch bemerkt werden, daß die mittelalterlichen Lebensordnungen für die Universitätsglieder mit der Reformation untergingen. Im Mittelalter war es überall durchgeführte Regel, daß die Scholaren in den der Universität gehörigen Kollegienhäusern und etwa

einigen approbierten Bursen unter Aufsicht und Zucht der Magister wohnten; nur zu Gunsten reicher Herren und armer Knaben, die als Pädagogen Unterkunft in Bürgerfamilien fanden, wurden Ausnahmen gemacht. Diese Einrichtung hatte natürlich den Cölibat der Magister zur Voraussetzung; sie hörte mit ihm auf. Die Scholaren wurden durch die Reformation emanzipiert, sie wurden zu Studenten, die, mit Ausnahme derer, welche im Konvikt Unterkunft fanden, in der Stadt sich nach Belieben Wohnung und Tisch suchten und ihr Leben nach eigener Neigung und Einsicht regulierten. Wenn auch diese Freiheit eher erträglich war, seitdem, nach Entstehung der Gymnasien, das durchschnittliche Alter bei der Immatrikulation etwas höher war als im Mittelalter, so sind doch Klagen über das Aufhören jener Einrichtungen und die dadurch herbeigeführte Zügellosigkeit des Studentenlebens häufig. Wie sehr LUTHER und MELANCHTHON ihre letzten Lebensjahre dadurch verbittert worden sind, ist schon erwähnt worden. In Wittenberg mußte, bei dem massenhaften Zusammenströmen von Studenten aus ganz Europa, die Aufrechterhaltung der Disziplin allerdings besonders schwierig werden. Aber auch aus Leipzig hören wir dieselben Klagen. In Melchior von Ossas Testament (herausgeg. von CHR. THOMASIUS, S. 264 ff.) wird die Heruntergekommenheit der Universität um die Mitte des 16. Jahrhunderts darauf zurückgeführt, daß die alten Ordnungen untergegangen seien: die Kollegien ständen wüste und leer, die Inhaber der Kollegiaturen wohnten in der Stadt; ebenso die Studenten; von niemanden zur Lehre angehalten, gingen sie zu Grunde und einsichtige Eltern trügen daher mit Recht Bedenken ihre Söhne herzuschicken. — Die Zustände, welche während des dreißigjährigen Krieges sich ausbildeten, sind in diesem Zeitalter vorbereitet worden.

Ich wende mich nun zur Betrachtung des Unterrichts. Ein paar Bemerkungen über die äußere Ordnung desselben mögen voraufgehen. Zahlreiche Schulordnungen geben dafür oft höchst detaillierte Anweisungen. Man hat über die Unterschiede derselben häufig Betrachtungen angestellt und allerlei Verwandschaftsverhältnisse zum Behuf einer pragmatischen Klassifikation nachzuweisen versucht. Ich halte derartige Unternehmungen nicht für sehr fruchtbar; vor allem scheint es mir auf einem Irrtum zu beruhen, wenn man die Unterschiede aus der Verschiedenheit pädagogischer Anschauungen abzuleiten versucht hat. Es hat wohl auch solche gegeben, Verschiedene mögen verschieden über die Wichtigkeit dieser oder jener Übung oder Einrichtung geurteilt haben. Im Ganzen war aber die Übereinstimmung der Anschauungen eine ungemein große; die Abweichungen sind durchweg durch die äußeren Notwendigkeiten und Möglichkeiten bedingt.

Die Teilung der Schülerschaft in Klassen ist natürlich nicht eine neue Erfindung des 16. Jahrhunderts; sie wird wohl so alt sein als der Schulunterricht überhaupt. In der Wiener Schulordnung vom Jahre 1446 wird eine Teilung der Schüler in drei Abteilungen und wieder jeder Abteilung in drei Unterabteilungen gefördert; die Ulmer Schule hatte fünf Lektionen, in Nördlingen werden vier erwähnt. Aber allerdings ist erst im 16. Jahrhundert die Gliederung genauer durchgeführt und der Stufengang fester geordnet worden. Fünf Klassen erscheinen seit der Konsolidation des protestantischen Schulwesens als die normale Zahl für ein Gymnasium; so in der hamburgischen, lübeckischen, schleswig-holsteinischen, braunschweigischen, württembergischen, kursächsischen Landesschulordnung. Es sind aber darunter nicht so sehr feste und durchaus getrennte Schülerabteilungen, als vielmehr Unterrichtsstufen zu verstehen. Micyllus benennt dieselben in seinem Frankfurter Schulplan vom Jahre 1537 (mitgeteilt von Classen, Micyllus, 168 ff., auch bei Vormbaum I, 631 ff.) mit folgenden Namen: 1. *Elementarii*, 2. *Donatistae*, 3. *Grammatici*, 4. *Metrici vel Poetastri*, 5. *Historici vel Dialectici*. Man kann der Einteilung, welche durch diese Namen bezeichnet wird, im ganzen und großen Allgemeingültigkeit zuschreiben. Die unterste Stufe lernt lesen und schreiben und daneben lateinische Wörter aus einem Vokabular; die folgende lernt die Formenlehre aus der Elementargrammatik auswendig und übt sie an einigen Spruchversen ein; die dritte Klasse lernt die vollständige lateinische Grammatik und übt sie an geeigneten Lesestücken aus Cicero, Terenz, Virgil u. A. ein; auf der vierten und fünften Stufe, dem eigentlichen Gymnasium, sind rhetorisch-poetische Übungen, natürlich an entsprechende Lektüre angeknüpft, das Hauptstück des Unterrichts; dazu tritt auf der vierten Stufe das Griechische, auf der fünften auch die Dialektik. — Nach Gelegenheit schließt sich ein *auditorium publicum* an.

Jede Schule steigt diesen Stufengang hinan, soweit die Kräfte der Schüler und Lehrer reichen. Alle beginnen ihn, eine kleine Anzahl vollendet ihn. Über die Zahl der Schülerabteilungen entscheidet die Zahl der Schüler. Da der untersten Stufe regelmäßig die weitaus größte Anzahl von Schülern angehört, so wird dieselbe häufig in mehrere Unterabteilungen zerlegt; wogegen die Schüler der oberen Stufen, deren Anzahl gering ist, häufig für gewisse Unterrichtsfächer oder überhaupt kombiniert werden. Es ist das um so leichter möglich, als in der Regel weniger Räume als Klassen oder Abteilungen vorhanden waren; kleine Schulen hatten häufig nur einen einzigen Raum zur Verfügung; für größere fünfklassige werden öfter drei Schulzimmer erwähnt.

Eine Einrichtung, der in den Schulordnungen oft Erwähnung gethan wird, ist die weitere Gliederung der Klassen in Unterabteilungen, denen Schüler vorstehen *(decuriones)*; ihre Aufgabe ist namentlich die Unterstützung des Lehrers in der Aufrechterhaltung der Schulordnung, wozu auch der Gebrauch der lateinischen Sprache nicht bloß im Unterricht, sondern im ganzen Schulverkehr gehört. Aus Raumers Darstellung ist die Sache besonders in ihrer Ausbildung in der Schule Trozendorfs bekannt geworden. Die Einrichtung stammt aus den mittelalterlichen Schulen. Ohne Zweifel war es die Not, welche dieses Auskunftsmittel erfand. Bei dem durch zahlreiche Nachrichten bezeugten ungemein raschen Wechsel in der Frequenz der einzelnen Schulen war eine ständige Besetzung einer bestimmten Anzahl von festen Lehrstellen, die übrigens auch aus anderen Ursachen nicht stattfinden konnte, unmöglich. Da war es denn bei schnell wachsender Anzahl das nächstliegende, die besten und zuverlässigsten Schüler heranzuziehen. Das Mittelalter kannte überhaupt nicht den festen Unterschied von Lehrern und Schülern. Auf der Universität war derselbe Mann, der als Magister *in artibus* las, regelmäßig gleichzeitig Student in einer der oberen Fakultäten; auch der Bakkalarius hörte nicht bloß, sondern hielt auch Vorlesungen, natürlich nicht über seine eigene Weisheit. In der Schule fand dasselbe statt; die Gesellen *(socii* oder *locati)* waren nicht bloß Gehülfen, sondern zugleich Schüler des Lehrers. Durchaus gewöhnlich war es ferner, daß die Bürger ihren Kindern, welche die Schule besuchten, einen von den großen auswärtigen Schülern als Spezialaufseher und -lehrer (*paedagogus*, Schreiber) hielten, wofür dieser Wohnung und Kost erhielt. Das Institut hat sich im Süden, namentlich in Österreich, bis auf die große Schulreform von 1849 erhalten. In jenen Dekurien ist das längst herkömmliche etwas genauer und systematischer durchgeführt worden. Wie es scheint, stammt übrigens die Bestimmung der württembergischen und sächsischen Schulordnung über die Dekurionen aus der Straßburger Schule, und Sturm hatte damit das Lütticher Vorbild nachgeahmt.

Eben daher scheinen auch die öffentlichen Promotionsprüfungen zu stammen. In der Straßburger Schule spielen die *actus scholastici* eine große Rolle, und von hier sind sie in die württembergische und sächsische Schulordnung übergegangen. Übrigens waren schon den mittelalterlichen Universitäten öffentliche Prüfungen nicht fremd und die daran sich schließenden Promotionen geschahen herkömmlich mit öffentlicher Feierlichkeit.

Was endlich den Unterricht selbst anlangt, so lassen sich die Veränderungen unter folgende Gesichtspunkte bringen.

1. Das mittelalterliche Latein war durch das klassische Latein, wie aus dem litterarischen Verkehr, so aus Universitäten und Schulen verdrängt worden.

2. Die griechische Sprache hatte die Stellung eines notwendigen Bestandteils gelehrter Bildung sich erobert. Die Elemente der Sprache wurden auf allen Gymnasien, die ersten Anfänge auch auf manchen Trivialschulen gelehrt; auf den Universitäten wurde die griechische Litteratur, die schöne und die wissenschaftliche, benutzt. — Neben dem Griechischen wurde die hebräische Sprache zum Teil schon auf den Gymnasien, regelmäßig auf den Universitäten gelehrt.

3. Der wissenschaftlich-philosophische Unterricht hatte überall die im Mittelalter entstandenen Hilfsmittel, die alten Übersetzungen, Kommentare und Kompendien bei Seite geworfen; er benutzte an deren Stelle, soweit möglich die Originaltexte, vor allen des Aristoteles, ähnlich wie in der Theologie die Originaltexte der heiligen Schriften an die Stelle der Übersetzungen und dogmatischen Kompendien getreten waren; daneben wurden neue, im humanistischen Geschmack verfaßte Kompendien der philosophischen ebenso wie der theologischen Wissenschaften gebraucht, namentlich diejenigen des MELANCHTHON. Die Ausdehnung des Schulunterrichts in den Gymnasien hatte die Aufnahme eines elementaren Kursus in den philosophischen Wissenschaften, namentlich in der Dialektik, vielfach auch in der Physik, Mathematik und Astronomie möglich gemacht. Die Universitäten wurden hierdurch von dem ganz elementaren Unterricht allmählich entlastet. Zum Abschluß gelangte die Abgrenzung des Universitätsunterrichts gegen den Schulunterricht erst im 19. Jahrhundert.

4. Der sogenannte Religionsunterricht wurde in die Schule eingeführt. Die mittelalterlichen Schulen kannten denselben nicht; sie führten die Kinder alle Tage und oft mehr als einmal in die Kirche zum Gottesdienst und ließen sie die Gebete und Gesänge und auch den Glauben lernen, aber sie unterwiesen sie nicht über den Glauben. *Apud adversarios*, sagt die *Apologia* der Augsburgischen Konfession, *nulla prorsus est κατήχησις puerorum.* Die neuen Kirchen, als welche auf der besseren Wissenschaft vom richtigen Glauben gebaut waren, hielten es für möglich und notwendig, schon die Knaben zu solcher Wissenschaft vom Glauben anzuleiten. Jemehr in der Folge die protestantische Theologie über den Humanismus das Übergewicht erlangte, um so mehr wurde ein elementarer theologischer Kursus in den Schulen zur Hauptsache.

Nach dieser kurzen Darlegung der Veränderungen in der Gesamtverfassung des Unterrichts, gehe ich etwas ausführlicher auf die

Gestaltung ein, welche der klassische Unterricht auf den protestantischen Gelehrtenschulen und Universitäten unter dem Einfluß des Humanismus und der Reformation erhielt.

Das Gewicht, welches zu allen Zeiten den Schulbetrieb in Gang setzt und reguliert, ist der künftige Gebrauch der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten. Der letzte Gebrauch, auf welchen die Erlernung der alten Sprachen abzielte, war nach der humanistischen Anschauung die Hervorbringung von Werken in jenen Sprachen, in Poesie und Prosa. Den Humanisten handelte es sich um nichts geringeres, als um die Wiederaufnahme der litterarischen Produktion des Altertums, welche durch die Invasion der gotischen Barbarei unterbrochen worden sei. Das ganze 16. Jahrhundert steht unter der Herrschaft dieser Anschauungsweise. Es ist völlig ernst gemeint, wenn CELTES der Horaz, EOBANUS der Ovid der Deutschen genannt wird; es soll damit gesagt sein, daß die litterarischen Erzeugnisse dieser Dichter sich als gleichartige und gleichwertige an diejenigen der genannten Römer anschließe. Des EOBANUS Werke sind häufig in den Schulen gebraucht worden, vor allem seine Psalmenübersetzung.[1] Das war nicht unverständig; was konnte den Eifer und Mut des Schülers zu den poetischen und prosaischen Schulübungen mehr beleben, als die Thatsache, daß ein Zeitgenosse durch lateinische Verse ein berühmter Mann, ein klassischer Autor, ja sogar ein wohlbesoldeter Professor geworden war? Konnte man ihn hieran zu oft erinnern? *Honos et praemium* ernähren bekanntlich die Künste; daher auch noch in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts an lateinischen Poeten keineswegs Mangel war. Der berühmteste unter der späteren Humanistengeneration war wohl, nicht minder durch seine Kunst als durch seine Lebensschicksale, der Schwabe NICODEMUS FRISCHLIN (1547 bis 1590), von dem D. Fr. STRAUSS ein anziehendes Lebensbild gezeichnet hat. In Oden und Elegien, in Epen und Dramen verherrlichte und ergötzte der Tübinger Poet und Professor der Poesie seinen hohen Gönner, den Herzog LUDWIG, und dieser lohnte mit Geld und Naturalien, schenkend und borgend. Wie diese Poesie gemacht und welche erstaunliche Virtuosität darin erreicht wurde, zeigt STRAUSS an vielen Beispielen. FRISCHLINS letzte große Dichtung ist die *Hebraeis*, eine Darstellung der jüdischen Geschichte in Hexametern; sie folgt in Anordnung,

[1] *Psalterium universum carmine elegiaco redditum atque explicatum ac nuper in schola Marpurgensi editum*, 1537. Neue Auflagen sind zahlreich erschienen, z. B. zu Straßburg 1539, 42, zu Leipzig 1551, 57, 59, 71, 84. Ein *poëta laureatus*, CHR. AULÄUS, gab eine Chrestomathie aus seinen poetischen Werken heraus: *H. Eob. Hessi, Poëtae Germani, Operum flores ac sententiae insigniores, commodo studiosorum selecti.*

Motiven, Darstellungsmitteln genau dem Vorbild der *Aeneis*, ganze und halbe Verse werden ohne Bedenken dem Vorbild entlehnt. Die *Hebraeis* entstand im Kerker, in welchen FRISCHLIN durch seine lose Zunge gekommen war; unter Krankheit und Ungemach aller Art, ohne andere Hilfsmittel als eine deutsche Bibel, verfertigte der Dichter die 12,500 Hexameter (die *Aeneis* hat cr. 10,000) in weniger als vier Monaten. Nebenher machte er noch zwei biblische Komödien.

Allerdings waren in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts die humanistischen Tendenzen nicht mehr die herrschenden; die theologisch-kirchlichen Interessen erlangten allmählich so sehr das Übergewicht, daß selbst ein MELANCHTHONscher Humanismus verdächtig wurde. Unter den Männern, welche die Landesschulordnungen verfaßten und durchführten, hätten schwerlich viele die heute beliebte Formel gebilligt, daß es die Aufgabe der Schule sei, die Jugend in den Geist des klassischen Altertums einzuführen. Sie waren nicht so blind zu verkennen, daß das Altertum Heidentum sei, und nicht so humanistisch, um zu wollen, daß die christliche Jugend im Heidentum aufwachse. Sie hätten auch kaum mehr die Formel gelten lassen, daß es sich beim Unterricht um die Erwerbung der Fähigkeit handele, die antike Litteratur fortzusetzen. Aber die Nachwirkung der humanistischen Bewegung war doch stark genug, um den thatsächlichen Schulunterricht so zu gestalten, als ob jenes humanistische Ziel noch in voller Geltung gewesen wäre. Auch der entschiedenste Theologe konnte nicht umhin, die Fertigkeit in klassischem Stil und Ciceronischer Sprache sich auszudrücken, für ein unbedingt notwendiges Erfordernis jedes Gelehrten anzusehen. Und fast nicht minder notwendig war unter dieser Voraussetzung die Benutzung der heidnischen Schriftsteller in der Schule; gab es auch neuere christliche Schriftsteller, wie EOBANUS, MANTUANUS u. A., so blieb doch die Thatsache, daß ihre Werke Nachahmungen der alten Originale waren; und wer sollte es nicht geraten finden, lieber die Originale als auch die besten Nachahmungen, oder wenigstens neben diesen auch jene nachzuahmen? Also Eloquenz, und zwar zunächst in lateinischer Sprache, ist das erste Ziel des gelehrten Unterrichts, die Nachahmung der alten Schriftsteller das wesentliche Mittel.

Zur Eloquenz gehören zwei Dinge: Sachen und Worte. Beide zu verschaffen ist daher die erste Sorge des ganzen Unterrichts. Hierüber sind alle gymnasialpädagogischen Schriftsteller des Zeitalters einig, AGRICOLA und WIMPHELING, ERASMUS und MELANCHTHON, STURM und NEANDER. Anfang, Mitte und Ende aller jener Schriften *de formando studio* ist: *res et verba*.

Von diesem Gesichtspunkt wird Auswahl und Behandlung der

Lektüre auf Universitäten und Schulen gleichmäßig beherrscht. Das muß man sich ein für allemal klar machen. Alle Lektüre ist durchaus auf den unmittelbaren Gebrauch gerichtet. Es handelt sich darum aus dem Schriftsteller zu lernen, was und wie man reden müsse. Und in demselben Sinn wird alle Erklärung, auf der Universität wie auf der Schule, gegeben; sie hat gar nicht die Bedeutung einer frostig-wissenschaftlichen, philologisch-historischen Interpretation des Textes, sondern sie will vor allem und zuerst den Autor nutzbar machen. Köstlin sagt von Luthers Interpretationsvorlesungen (Leben II, 434), „ihr Wert bestehe nicht in strenger Wortauslegung, sondern in der ungemeinen Fülle von dogmatischen, ethischen nnd praktischen Ausführungen aller Art, welche er an die Textworte anknüpfe.“ Er gab dem Theologen, was er nachher auf der Kanzel gebrauchen könne. Genau so verhielt sich der Professor der Eloquenz zu seinen Autoren: das Wahre, das Nützliche, das schön Gesagte suchte er dem Zuhörer ins Gedächtnis und in den Verstand zu bringen.

Ich gebe zunächst für den klassischen Unterricht auf den Universitäten ein paar Nachweisungen.

Melanchthon spricht das Prinzip, dem er in der Auswahl und Erklärung der Schriftsteller folge, in der Vorrede zu seiner Ausgabe der Werke und Tage des Hesiod (C. R. XI, 112 ff.; 1526) aus: „Ich bemühe mich stets euch solche Schriftsteller vorzulegen, welche zugleich die Erkenntnis der Dinge mehren und die Rede bereichern. Denn diese beiden Stücke gehören zusammen, so daß eins nicht sein mag ohne das andere; es kann niemand gut reden ohne Kenntnisse und die Erkenntnis ist lahm ohne das Licht der Rede. Wie der Schiffer nach den Sternen seinen Lauf richtet, so sind alle unsere Studien nach diesem Prinzip zu richten: daß wir uns einerseits wissenschaftliche Einsicht in den Geisteswissenschaften und in den Naturwissenschaften, andererseits wenigstens ein gewisses Geschick, über ernste Dinge uns auszudrücken verschaffen.“ In jeder dieser Absichten sei nun Hesiods Werk empfehlenswert. Unter den gnomologischen Schriftstellern sei er ohne Widerrede der erste; er gebe nicht nackte Vorschriften, sondern verweile bald bei dem Lob der Tugend, bald bei dem Schimpf des Lasters und, was das Wirksamste sei, er lehre ernst und gewissenhaft, daß die Guten von Gott belohnt und die Bösen bestraft werden. In dem zweiten Teil des Werks werde größtenteils von der Natur gehandelt, über die Erde und ihre Früchte, die Jahreszeiten, die Bewegungen der Gestirne, welche Kenntnis ebenso angenehm als zur Bildung notwendig sei. Endlich gebe er zur Erwerbung der Redekunst manchen schätzbaren Beitrag; er brauche gewählte Worte, welche, zur rechten Zeit verwendet, der Rede

Würde und der Einsicht Gewicht geben; so nenne er z. B. die Könige Dorophagen oder Abgabenfresser, und was für eine treffliche Wortbildung sei nicht Faustrechtler (*χειροδίκαι*)? Derartiges finde sich tausenderlei, ebenso auch vortreffliche Konstruktionen und Figuren, so daß kein Zweifel sei, daß man aus ihm der eigenen Rede Reichtum und Fülle zuführen könne. Eine vorzügliche Übung sei es, die schönsten Stellen in lateinischen Versen wiederzugeben; dadurch werde das Urteil geschärft, die Fülle der Rede gemehrt und die Interpretationskunst gebildet. Aber, möchte jemand sagen, was hilft dieser ganze Unterricht zur Religion? „Unmittelbar allerdings nichts, denn diese ist eine Wirkung des heiligen Geistes. Aber für die Kenntnis der heiligen Schrift ist die griechische Sprache notwendig und für Auslegung derselben ist Übung in allen Künsten erforderlich. Eine große Kunst ist die Eloquenz und, wie es in der Tragödie heißt, Herrin der Dinge. Das ist die Ursache, weshalb meines Erachtens auch den Theologen diese Disziplinen nützlich sind".

Aus demselben Gesichtspunkt wird in einer späteren Vorrede zum Homer dieser empfohlen (1538, C. R. XI, 397 ff.). Unter allen Autoren, die heiligen selbstverständlich ausgenommen, erreiche keiner den Homer, weder in der Erkenntnis *(doctrina)*, noch in der Schönheit der Form. In der Ilias habe er die Künste des Krieges, in der Odyssee die Künste des Friedens beschrieben, ohne Zweifel in der Absicht, diejenigen, welche zur Regierung eines Gemeinwesens berufen seien, hierfür zu unterrichten und vorzubereiten; was dann an beiden Dichtungen ausführlich dargelegt wird.

Als besonders charakteristisch für die Behandlung der alten Autoren im Universitätsunterricht teile ich aus einer Sammlung von Rostocker Universitätsschriften aus den Jahren 1560—1567 einiges mit. Joh. Posselius und David Chytraeus, beide Schüler Melanchthons, vertraten hier die griechischen Studien. Jener ladet zur Vorlesung des Sophokles mit folgender *laudatio autoris* ein (6. Juni 1560).[1] Zunächst heißt es in allgemeiner Wendung: das Ziel unserer Studien sei, *ut et scientiam recte de rebus divinis ac humanis judicandi et facultatem res bonas et utiles propria et perspicua oratione explicandi nobis paremus.* Hierzu könne Sophokles führen, als welcher sei *omnibus sapientiae et eloquentiae numeris perfectus*, *et intelligendi et dicendi magister optimus.* Nach den heiligen Schriften gebe es keine Bücher, die ernster Moral

[1] *Scripta in acad. Rost. publ. proposita* 1563—1567. Rost. 1567. S. 46 ff. Die Sammlung ist der gleichnamigen Wittenberger nachgeahmt; sie enthält Anschläge der akad. Behörden, Einladungen der Professoren zu Vorlesungen, öffentliche Reden und Gedichte u. s. f.

und Lebensweisheit predigten, als die Tragödien des Sophokles und Euripides; ihr beständiges Thema sei: ἔχει ϑεὸς ἔκδικον ὄμμα. An den Beispielen furchtbarer Strafen der Frevler zeigen sie Gottes Gerechtigkeit und unsere Pflichten. „Jede einzelne Tragödie des Sophokles enthält einige vorzügliche Erörterungen oder *locos communes*, und viele herrliche und wichtige Sentenzen und Lebensregeln; ich werde dieselben in den einzelnen Tragödien mit Gottes Hilfe auf die gleichlautenden Vorschriften der zehn Gebote, als auf ihre Quellen, zurückführen. Im Ajax kann das Beispiel des bestraften Hochmuts und Verachtung des göttlichen Beistandes auf das erste, das Beispiel der Mäßigung im Glück und in der Rache, welches Ulysses giebt, auf das fünfte Gebot zurückgeführt werden. Die Strafe des Ehebruchs an Clytemnestra und Aegistus in der Elektra, des Incests im König Oedipus, der grauenvolle Untergang des Heracles in den Trachinierinnen, welcher durch zügellose Liebesleidenschaft veranlaßt wird, kann auf das sechste Gebot zurückgeführt werden. In der Antigone, welche vor allen durch Menge und Wichtigkeit der schönsten Sentenzen sich hervorthut, steht die Erörterung in Beziehung zum ersten und vierten Gebot: ob man Gott mehr als der Obrigkeit gehorchen solle. In den beiden Oedipus wird die Lehre des vierten Gebots über die furchtbaren Strafen des Vatermordes und die den Eltern schuldige Pietät und die Strafen undankbarer Kinder illustriert. Der erste Teil des Philoktetes enthält eine Erörterung, welche aus den Quellen des achten Gebots fließt: ob man an die offene und einfältige Wahrheit in Wort und That jederzeit sich halten müsse, oder ob es einmal erlaubt sei, um des gemeinen Nutzens willen zu lügen. Der andere Teil stellt die Lehre des ersten Gebots vor. Ohne Gottes Beistand lasse sich nichts Segensreiches vollbringen. Und am Schluß findet sich jene fromme und schöne Sentenz: ἡ γὰρ εὐσέβεια συνϑνήσκει βροτοῖς, κἂν ζῶσι κἂν ϑάνωσι μὴ ἀπόλλυται. Doch auf die schönen Stellen und Sentenzen werde ich bei der Behandlung der einzelnen Tragödien aufmerksam machen, und zugleich darauf, was aus der Lektüre des Sophokles für den Stil sich gewinnen lasse. Denn unter den drei großen Tragikern, ist des Sophokles Eloquenz zu allen Zeiten von den Kundigsten am meisten bewundert worden: durch Glanz und Wucht, durch Fülle der Sprache und Gedanken, durch Erhabenheit und Majestät ist er den andern überlegen, im besonderen auch dem Euripides, dessen Rede knapper und einfacher ist und mehr Fülle der Gedanken als der Sprache zeigt.

Da zum Markt eine Anzahl Exemplare angekommen sind, so fordere ich die Studierenden auf zu kaufen und die Gelegenheit, diesen vortrefflichen Autor zu hören, nicht zu versäumen.“

Im Oktober macht er in einem neuen Anschlag den Beginn der Vorlesungen mit dem Ajax des Sophokles bekannt. Er zieht vier *locos insigniores* aus demselben heraus: der Hauptzweck der Tragödie sei, wie oben, die Strafe des Hochmuts und Verachtung göttlichen Beistandes zu zeigen, in Übereinstimmung mit dem ersten Gebot. Ein zweiter *locus communis* sei die Vergleichung der kriegerischen und staatsmännischen Tüchtigkeit, am Beispiel des Kriegshelden Ajax und des Ulysses, der sich als *sapiens Consiliarius seu Senator et homo doctus* erweist. Der dritte die von Ulysses bewiesene Mäßigung. Viertens: auch andere wichtige *loci* und schöne Sentenzen über die Tugenden und Pflichten kommen vor und werden auf die zehn Gebote zurückgeführt werden: z. B.

οὐκ ἄρ τάδ' ἐστι τῇδε μὴ θεῶν μετά.

Item

ὁρᾷς, 'Οδυσσεῦ, τῶν θεῶν ἰσχὺς ὅση.

Sie gehören *ad primam tabulam* u. s. w. Mit ähnlicher Darlegung der Vortrefflichkeit des Stücks ladet er zum Hören der Elektra am 19. April, des König Oedipus am 1. Oktober 1561, der Antigone im April, des Oedipus Coloneus im Oktober 1562, endlich zum Schluß, der Trachinierinnen im April 1563 ein. 1565 las er über des Pythagoras *aurea carmina* und über die Odyssee.

Chytraeus behandelte Herodot und Thucydides, ebenfalls beide ganz, jenen von 1559 bis April 1562, diesen vom April 1562 bis Herbst 1565. Zu jedem Buch wird durch einen Anschlag eingeladen, worin alle Dinge aufgezählt werden, die man daraus lernen könne. Das zweite Buch des Herodot z. B. bietet vortreffliche moralische Sentenzen; wie ein Edelstein glänzt hier: *τῶν μεγάλων ἀδικημάτων μεγάλαι εἰσι καὶ αἱ τιμωρίαι παρὰ τοῦ θεοῦ*, wofür als Beispiel die Zerstörung Trojas um des Ehebruchs des Paris willen dient. Wichtig ist ferner im zweiten Buch die Beschreibung Ägyptens und der Ägypter, weil darin ein heidnischer Bericht den Bericht der heiligen Schrift in vielen Punkten bestätigt. Auch geht aus der Darstellung des Ursprungs der heidnischen Religionen hervor, daß die christliche Religion die allerälteste und erste und darum wahrste ist: die ältesten Orakel der Welt sind nämlich, nach Herodot, das des Jupiter Ammon und des Zeus zu Dodona, jenes offenbar auf Ham, den Sohn Noah, dieses auf Dodanim, den Sohn Javan, weisend: beide also erst nach der Sündflut begründet. Die griechische Religion ist noch viel jünger, erst um das Jahr der Welt 3100 von Homer und Hesiod zusammengefaßt, zu den Zeiten der Propheten Jonas und Oseas, da die Lehre der wahren Kirche schon 3000 Jahre in der Welt war.

Nicht minder erweist sich Thucydides wichtig. Zwei Ziele haben die Studien: *γνῶναι και ἑρμηνεύσαι* mit dem Ausdruck des Thucydides. Zu beiden leitet seine Geschichte. Die politische Einsicht lehrt er nicht nur in sehr inhaltreichen Reden und Sentenzen, sondern illustriert sie auch mit den wichtigsten Beispielen von Ratschlägen und Erfolgen. Die Geschichte ist ein Gemälde und Theater des menschlichen Lebens, welches auf alle Zeiten paßt. Wie die Natur des Menschen selbst, so bleiben auch die Anlagen, Sitten, Geschäfte, Gelegenheiten, Ratschläge, Erfolge, Irrtümer und Verbrechen dieselben, nur die Schauspieler wechseln. Die Geschichte des Thucydides ist ein schlagendes Bild der gegenwärtigen deutschen Angelegenheiten, Entschlüsse, Ratschläge, Versuche, Bündnisse, Macht- und Rachebestrebungen unter dem Vorwand der Religion. Sie zeigt, wie Leichtsinn und Ehrgeiz in politischen Unternehmungen sich bestraft. Er zählt nun einzelne Fälle zu dieser Maxime aus den acht Büchern auf. — So kann man *σύνεσιν πολιτικὴν* bei Thucydides lernen. Aber auch für die Eloquenz läßt sich viel profitieren. Denn wenngleich die Rede des Demosthenes der des Thucydides unähnlich ist, so hat doch jener die Weisheit, Gewalt, Schärfe, die nervigte und gedrängte Rede des Historikers so sehr bewundert, daß er den Thucydides achtmal mit eigner Hand abschrieb.

Chytraeus las daneben über das Neue Testament, ebenfalls von Anfang bis Ende, in sechs Jahren; der Sinn der Lektüre ist dieselbe. Zum ersten Petrusbrief z. B. ladet er ein (Weihnacht 1560) mit der Bemerkung: nach gewohnter Weise werden wir anfangs eine Inhaltsübersicht der Epistel geben, und sodann die Hauptstellen für Lehre und Erbauung herausheben, welche in den täglichen Gedanken an Gott und den Gefahren des Lebens Anwendung haben.

Als ein Beispiel der Durchführung dieser Behandlung mag noch des Sabinus Erklärung der Ovidischen Metamorphosen (Königsberg 1554, vgl. bei Töppen, 9, 263 ff., woselbst noch neun Ausgaben des Werks erwähnt sind) angeführt werden. Das Werk wird, so sagt der Erklärer, zwar in erster Linie um der Sprache und der Art der Verse willen den Jünglingen vorgelegt. Aber auch um der Sachen willen verdient es gelesen zu werden. „Das Gedicht enthält die erlesensten Fabeln aller Dichter, in welchen herrliche Beispiele der göttlichen Gnade und des göttlichen Zornes vorgelegt werden; es lehrt, daß die menschlichen Geschicke nicht ein Spiel des Zufalls sind, sondern von göttlicher Macht regiert werden; daß ein höheres Wesen ist, welches frommen und guten Handlungen seinen Beistand schenkt, Verbrechen dagegen durch alles mögliche Unglück bestraft, vor allem Verachtung der Religion. Außer diesen Beispielen für das Leben aber enthält das-

selbe Gedicht so viel Astronomisches, so viel Physisches, so viel Namen und Beschreibungen von Gegenden, Örtern, Städten, Bergen, Flüssen, daß man aus demselben, hat man nur einen guten Erklärer, zum großen Teil die Geographie, die Sphärik und die Naturgeschichte lernen kann. Es ist also kein müßiges und possenhaftes und bloß zum Vergnügen bestimmtes Gedicht, wie einige thöricht glauben, sondern ein *thesaurus eruditionis.* Endlich bringt es noch den Vorteil, daß es den der Beredsamkeit Beflissenen mit einem vollständigen oratorischen Apparate versieht. Deshalb ist dieses Werk mit Recht allen zu empfehlen.

In dieser Absicht ist nun der Kommentator bemüht das Werk nutzbar zu machen. Er giebt zu den Fabeln die Moral; aus der Geschichte des Phaëthon z. B. lassen sich folgende zwei *loci morales* ziehen: die Gebote und Lehren der Eltern nicht zu verachten, und: Versprechungen sind nicht zu halten, wenn demjenigen, der das Versprechen erhalten hat, nicht damit genützt ist. Aus der Fabel der Verwandlung der Niobe werden drei *loci* gezogen: man muß Gottes Zorn durch Gebete besänftigen, nicht durch Schmähung mehren; die Bösen werden durch das Leiden verstockter; die Gebete der Verstockten werden nicht erhört. — Nicht minder läßt sich Sabinus die rhetorisch-poetische Applikation seines Autors angelegen sein. Er giebt Winke, wie man die poetischen Figuren benutzen kann: der Dichter läßt Rhodos vom Sol geliebt werden, so kann man Preußen vom Boreas geliebt werden lassen, *eo quod Boreas fere perpetuo in hac regione spirat.* Bei Gelegenheit der cimmerischen Finsternis bemerkt er: es giebt auch andere Cimmerier, die niemals das Licht sehen, *nempe homines ebriosi, quorum hic ad septentrionem infinitus est numerus;* die Urnen der Danaiden kann man allegorisch deuten auf die Kassen der Fürsten. Ganze Verse werden zu sprichwörtlicher Anführung empfohlen, auch Stellen nachgewiesen, wo sie so gebraucht sind u. s. f.

So wurden die Autoren auf den Universitäten gelesen und erklärt. Die Deklamationen bildeten das Korrelat zu dieser Lektüre, sie gaben Übung in der Anwendung des Gelernten. Gelegenheit zur epideiktischen Verwertung der erworbenen Fertigkeit boten sodann alle Vorfälle des öffentlichen und privaten Lebens, welche aus dem Geleise des Alltäglichen heraustraten: jede akademische Feierlichkeit, Promotionen, Rektoratswechsel, Schulaktus, Vermählungen, Todesfälle, Geburten, sie forderten alle, um mit geziemender Würde vor sich gehen zu können, ihre *declamationes, carmina congratulatoria, epithalamia, epicedia etc.* Ein ungeheurer Konsum von lateinischen Reden und Versen fand statt, er dauerte bis ins 18. Jahrhundert hinein, in

welchem er allmählich durch französische und deutsche Rede und Poesie verdrängt wurde.

Um zu verstehen, wie auf die Erwerbung der Eloquenz in jener Zeit so großes Gewicht gelegt werden konnte, ist zweierlei nicht zu vergessen. Das erste ist, daß es damals eigentlich nur zwei gelehrte Berufe gab: das geistliche Amt und das weltliche Regiment. Nach dem einen oder dem anderen trachteten bis zum Ende des 18. Jahrhunderts mit wenig Ausnahmen alle Studierenden, es gab fast nur Theologen und Juristen. Die Zahl der Mediziner war schlechthin unerheblich, und das Schulmeistertum war noch nicht ein selbständiger Lebensberuf, sondern Durchgangsstufe zum geistlichen Amt. In jenen beiden Berufen konnte nun in der That die Berufsübung als wesentlich in der Ausübung der Eloquenz bestehend angesehen werden: sowohl die Leistung des Geistlichen als des juristischen Rates oder Richters besteht wesentlich in der Einwirkung auf den Willen und das Gemüt oder den Verstand der Menschen durch Rede.

Das andere ist, daß die Gelehrtenwelt jenes Zeitalters in der Vorstellung lebte, daß die wissenschaftliche Erkenntnis im Wesentlichen von den Griechen zum Abschluß gebracht worden sei. Der Gedanke, über das von jenen Erreichte hinauszugehen, lag den meisten Humanisten so fern, ja vielleicht noch ferner als den Scholastikern. Die Aufgabe des Gelehrten war also, aus jenen Quellen das Wissen mit sicherem Urteil zu schöpfen und es mit Geschmack zu verwerten. Der litterarische Ehrgeiz konzentrierte sich demnach auf den Vortrag. Gegenwärtig wird der Mangel an Form über dem Inhalt leicht übersehen. Sturm urteilt: Erkenntnis der Dinge ohne geschmackvolle Darstellung ist barbarisch und häßlich, und mit dem Verderbnis der Form beschleicht die Menschen eine ungesellige Meinung von ihrer eigenen Weisheit (Vormbaum I, 655). So urteilen alle Humanisten. Melanchthon im *Encomium eloquentiae* (C. R. XI, 50 ff., 1525) meint: nicht zu sagen sei, wie elend jemand ohne die *artes dicendi* alle Wissenschaften treiben werde: die Einsicht folge der Eloquenz, wie dem Körper sein Schatten. Die Formel ist ungemein charakteristisch für den Humanismus: sonst meinte man, mit der Einsicht komme die Rede; dem Humanismus ist es ganz ernst mit der Umkehrung. Mit dem Verlust der Rede hat das Mittelalter, das ist die unendlich oft vorgetragene Geschichtsphilosophie des Humanismus, nicht bloß den guten Geschmack, sondern auch die Wissenschaft, die Sittlichkeit und die Religion eingebüßt.

Der Unterricht der Gelehrtenschule richtet sich im Großen stets nach dem der Universität, aus welchem er kommt und in welchen er mündet, wie die Flüsse aus dem Meer ihr Wasser empfangen und

wieder es ihm zuführen. Seine Aufgabe war also die Erlangung der Eloquenz vorzubereiten. Lektüre und Übungen, Exposition und Komposition, wie die beiden technischen Ausdrücke lauten, fanden wesentlich in derselben Weise wie auf der Universität statt, nur daß natürlich der ganze Betrieb einen elementaren und schulmäßigen Charakter hatte. Ich gebe eine schematische Übersicht über den Unterrichtsgang.

Es giebt drei natürliche Stufen dieser Übungen; sie sind in der MELANCHTHONschen Anweisung vom Jahre 1528 angezeigt; alle weitere Klassenteilung entsteht durch Zerlegung dieser natürlichen Stufen in zwei oder mehr Abteilungen; die üblichen fünf Klassen entstehen durch Teilung der zweiten und dritten Stufe. Auf der ersten wurde aus der lateinischen Fibel lesen und schreiben gelernt und ein kleiner Vorrat von lateinischen Wörtern eingeprägt, wie oben aus der MELANCHTHONschen Schulordnung mitgeteilt worden ist. Wie hier, so wird auch von der württembergischen Schulordnung nach der Fibel der Donat als Lesebuch vorgeschrieben.

Auf der zweiten Stufe wurde zur Erlernung der Grammatik fortgeschritten. Zuerst wurde die Formenlehre *(etymologia)*, sodann die Syntax auswendig gelernt und an Lesestücken eingeübt. Der Gattungsname für die kleinen grammatischen Lehrbücher der ersten Stufe blieb *Donatus*. Als Lehrbücher waren kleine Gesprächsbücher üblich, wie Mosellans Pädologie, Erasmus' Colloquien, wozu im Lauf des 16. Jahrhunderts eine große Menge neuer kamen, wie *S. Heydani*, *Corderi colloquia*, *Camerarii praecepta morum ac vitae*, *Castalionis dialogi sacri* u. a. Daneben wurden auch die ersten alten Autoren benutzt, der lateinische Aesop, Terenz und hin und wieder etwas von Plautus: später war STURMS Auswahl von Ciceros Briefen ein sehr beliebtes Schulbuch. Das Prinzip der Auswahl wird in der lüneburgischen Schulordnung ausgesprochen: „gudt Latyn und fyn sententien". Von den letzteren wird ein doppelter Vorteil erwartet: daß sie die Rede bereichern und die Sitten bessern. Über die Methode des Elementarunterrichts in der lateinischen Sprache giebt die württembergische Schulordnung ausführliche Anweisungen, um den Lehrer anzuleiten die großen Schwierigkeiten desselben für den Knaben möglichst zu erleichtern. Die Leseübungen wurden in der Weise begonnen, daß der Lehrer den Text vorexponierte, d. h. Wort für Wort mit einem deutschen Wort wiedergab und die Schüler nachexponieren ließ, gleich in der Stunde und *repetendo* am folgenden Tage. Dazu wurde jedes vorkommende Wort grammatisch analysiert, und wenn es erforderlich schien, durchdekliniert oder konjugiert. Mit dem Fortschritt in dem grammatischen Unterricht trat das Konstruieren, d. h. das Anzeigen des syntaktischen

Zusammenhangs der Wörter, hinzu.[1] — Die Leseübungen wurden ergänzt durch Übungen im Schreiben (*exercitia styli*). Alle Mittwoch, schreibt die württembergische Ordnung vor, soll „ein kurzes leichtes Argument aus den nächst gehörten Lektionen, und so viel möglich ebendieselben Worte, doch verdeutscht und abgeändert, den Knaben diktiert und angezeigt werden, an welchem Ort sie solches Argument finden, damit sie eine Anleitung haben die *Phrases Autorum* aus gehörten *lectionibus* desto leichter zu imitieren; doch soll der *praeceptor* die *genera, numeros, personas, casus, modos* und *tempora* ändern. Am nächsten Freitag darnach sollen die *Praeceptores* die Schriften von allen Knaben exigieren und ihrer jedem die *vitia* und Mängel freundlich und deutlich anzeigen. Darum gehört hierher Geduld, dieweil die Knaben oftmals fehlen; sonst wo man ungeduldig mit ihnen ist, besonders in *exercitio styli*, werden sie kleinmütig, verzagt und verdrossen".

Nachdem die Elementargrammatik eingeübt ist, kann auf der dritten Stufe der eigentliche Unterricht in der Eloquenz beginnen. Die Grammatik wird wiederholt, erweitert und vertieft und zugleich durch Rhetorik und Dialektik ergänzt und unterstützt. Die Lektüre wird ausgedehnter; Virgil und Cicero machen die Substanz der lateinischen Schullektüre der Oberstufe aus, daneben werden Terenz und Ovid, wohl auch Horaz und Catull gelesen; die anderen Prosaiker scheint Cicero nicht recht haben aufkommen lassen. Auch hier gehen theoretischer Unterricht und Lektüre Hand in Hand. An Ciceros Reden wird die Rhetorik und Dialektik in ihrer Anwendung gezeigt. „Dieweil die *praecepta*, sagt die württembergische Ordnung, für sich selbst bloß sind und keinen Nutzen schaffen, wo sie nicht *exemplis* illustriert werden, und die Knaben den *usum* auch sehen mögen, soll auf einen jeden

[1] Eine ältere Beschreibung des Verfahrens in dem früher erwähnten *Scholicus ordo* des Memminger Schulmeisters B. Stich vom Jahre 1515 (Neue Jahrb. CXXII, S. 233). Die Verse des Aesop oder Cato werden in folgender Weise gelesen: *Primo sensum, hinc structurae ordinem et dictionum enucleationem, declinationes, conjugationes, casus, genera, modos, derivationes cum regulis et additionibus J. Henrichmanni grammaticae et Alexandri in Lat. (?) ab J. Wimphelingio admissi dicant.* Am andern Morgen gaben die Schüler die Erklärung wieder: *primus cujus partis orationis, secundus cujus generis, tertius dicat cujus casus et sic deinceps; tum in positivo unus, in comparativo alter, in superlativo tertius comparet; similiter verborum habitis accidentibus (?) in presenti unus, in perfecto alter, in futuro tertius conjuget: sicque de reliquis per regularum confirmationem consimiliter: hoc verbum nominativum ante se postulat, dicat unus; alter per regulas roboret; tertius, quem casum post se cupiat, effetur; quartus regula aut alacri* (? zu lesen *Alexandri*) *versiculo probet.* — Über das didaktische Verfahren der früheren Zeit findet sich auch manches in Beyschlags Nördlinger Schulgeschichte, besonders II, 30 ff.

statum oder *genus causae* eine *oratio Ciceronis* oder *Livii*, wie solche G. Maior in seinen *Quaestionibus* (worin er die Rhetorik Melanchthons redigiert) gedruckt, gelesen werden; dann der Praezeptor fleißig das *argumentum*, die *partes orationis*, den *statum*, die *argumenta confirmationis*, darnach in *singulis partibus orationis*, wie sie orniert und traktiert werden, anzeigen. Und soll der Präzeptor erstlich auf die *inventionem*, nachmals *dispositionem*, und letztlich *elocutionem* Acht haben und also die *praecepta* auf gehörige Weise demonstrieren". — Die entsprechenden Übungen in der Komposition fehlen natürlich auch dieser Stufe nicht. Es sollen, heißt es ebendort, „die deutschen Argumente länger und schärfer gestellt werden, und nicht alle auf eine Weise, sondern bald eine Epistel, bald ein *exordium*, *narratio*, *locus communis*, *confirmatio*, *peroratio*, *descriptio alicujus rei*, *tractatio fabulae* oder dergleichen *progymnasmata* fürgegeben und die *adolescentes* also abgerichtet werden, daß ihnen nachmals ganze Deklamationen zu schreiben minder schwer sei". Bei der Korrektur ist vor allem darauf zu achten, daß die *scripta* auf die *phrases* und *imitationem Ciceronis* gerichtet werden, sonst koacervieren die Knaben viel *sententias* aus anderen *scriptoribus* ohne Verstand und Urteil und haben nicht Acht auf *puritatem linguae*.

Der Übung im Schreiben geht von unten auf die Übung im Sprechen zur Seite. Auf der Oberstufe ist, ebenso wie auf der Universität, die lateinische Sprache Unterrichts- und Verkehrssprache für Lehrer und Schüler. Die Universitäten und Gymnasien sind gleichsam durch das ganze Land verstreute Enklaven des internationalen Reiches der Gelehrsamkeit, in denen Latein Landessprache und der Gebrauch einer anderen bei Strafe verboten ist. In allen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts findet sich das Gesetz: wer auf diesen Sprachinseln in der Vulgärsprache sich vernehmen läßt, wird bestraft; Aufpasser werden bestellt und Kontraventionen durch Anhängung des *asinus* sichtbar gemacht; wer den *asinus* dreimal hatte und wer ihn zuletzt hat, *poenas luet natibus*.

Die Vollendung der Eloquenz ist die Poesie, d. h. die Fertigkeit der Darstellung in gebundener Rede. Sie ist jedem wirklichen Gelehrten durchaus unentbehrlich. „Wer nicht die Poesie getrieben hat", so sagt Melanchthon in einem Brief vom Jahre 1526 an Micyllus, dessen poetisches Talent er sehr schätzte und den er gern nach Wittenberg ziehen wollte, „der hat in keinem wissenschaftlichen Fach ein rechtes Urteil, und auch die Prosa derer, welche nicht von der poetischen Kunst einen Geschmack haben, hat keine Kraft" (C. R. I, 783). Melanchthons Urteil, das seine Briefe und Schriften sehr oft wiederholen, ist der Ausdruck der allgemeinen Meinung des ganzen Humanis-

mus. Lateinische Verse sind das Meisterstück der Künste; niemand ist Meister, der die poetische Darstellung nicht in der Gewalt hat; daher die Humanisten auch überall Poeten sich selbst nannten und genannt wurden. Die Voraussetzung dieser Anschauung ist natürlich, daß die Poesie eine erlernbare Kunst sei, welche ebenso wie jede andere, durch Fleiß und Übung von jedermann erworben werden könne, wenn auch die Naturanlage dafür nicht ganz gleichmäßig verteilt sei. Es ist eine der Grundansichten des Humanismus, sie beherrscht die ganze poetische Litteratur bis zu der sogenannten Sturm- und Drangepoche, welche von diesem Gesichtspunkt gesehen sich darstellt als die Empörung gegen die ästhetische Anschauung des Humanismus.

Von hier aus ist nun der poetische Schulbetrieb zu verstehen. Es lag dabei nicht die Meinung zu Grunde, daß alle Schüler einmal als Dichter Erhebliches leisten würden, aber sie müssen einmal für den Hausgebrauch ihre Distichen machen lernen und dann kommt die Übung auch der prosaischen Darstellung zu Gute, wie etwa Springer zur Übung mit Gewichten sich beschweren, um frei desto weiteren Schwung zu thun. Die poetischen Schulübungen begannen auf der Oberstufe (der vierten Klasse) mit der poetischen Formenlehre, der Prosodie und Metrik, und ihrer Einübung an Musterstücken. Die Breslauer Schulordnung des P. Vincentius, eines Schülers Trozendorfs, welche überhaupt von diesen Übungen ausführlicher handelt, schlägt hierfür die *Bucolica* Virgils und etwa eine gute, reine Elegie Ovids vor, als wodurch die beste *Idea* eines guten *carminis* der Jugend von Anfang eingebildet werde. Eine solche Lektion, „wenn sie von einem wackeren und lustigen Präzeptor artig fürgegeben und nicht allein die *quantitas syllabarum*, sondern auch die *phrases* und *figurae poeticae* und die artige Versetzung der Wörter und der lieblichen und artigen *Epitheta* deutlich angezeigt werden, ist sehr nütze die *ingenia* zu ermuntern und den rechten Kern, Nutz und rühmlichen Gebrauch der lateinischen Sprache in sie zu pflanzen und befestigen.“ Die Komposition beginnt mit der Herstellung turbierter Verse. „Nachmals weise man sie in *phrases poëticas*, wie sie in *lectionibus* observieret, oder auch wie sie vom Fabricio und anderen kolligieret ausgegangen, und gebe ihnen kurze *materias* zu zweien, dreien oder vier *versiculis*. Durch solche Anleitung merken die Knaben leicht, daß nicht so schwer ist *versus* zu machen, wie sich etliche einbilden, bis sie endlich durch tägliche *lectiones*, mancherlei Erinnerung und stete Übung auch aus gemeinen *argumentis* lernen gute oder doch leidliche Verse machen“ (Vormbaum I, 197 ff.). — Bis ins 19. Jahrhundert hinein waren auf vielen Schulen lateinische Verse das letzte Maß des Fortschritts,

wenigstens der Auszeichnung; wenn nicht griechische ihnen den Rang streitig machten.

Als ein sehr wichtiges Hilfsmittel für die Erwerbung der poetischen und prosaischen Eloquenz wurden Kollektaneenbücher angesehen, in welche die Schüler angeleitet wurden, einen Schatz von Wörtern und Sachen zusammenzutragen, um sie daraus zu jeweiligem Gebrauch zu entnehmen. Die Wichtigkeit solcher von den Schülern selbst gemachten Sammlungen ist besonders von STURM betont worden. Er wird nicht müde, in seinen didaktischen Schriften Lehrern und Schülern die sogenannten Diarien oder Ephemeriden ans Herz zu legen. Er vergleicht sie dem Schatzkasten des klugen Hausvaters, in welchen derselbe das täglich Gewonnene mit Freuden legt und aus welchem er wieder zum täglichen Bedarf das Notwendige nimmt. Sie bilden fast durch den ganzen Schulkursus den Mittelpunkt des Unterrichts, des griechischen nicht minder als des lateinischen. Alles Bemerkenswerte, alles Brauchbare trägt der Schüler hinein: zuerst Namen der Dinge, nach Ordnung der Sachen; sodann die Redewendungen, in welchen von ihnen die fremde Sprache spricht, die einfachen und die künstlichen und figürlichen der Redner und Dichter; endlich Sentenzen, Proverbien, Gleichnisse, in Prosa und Versen, welche sich auf die Sachen beziehen; auch die Einheimsung bemerkenswerter Realien ist natürlich nicht zu versäumen. So wächst von Klasse zu Klasse der Schatz an „Sachen und Worten“, aus welchem die Imitation ihre Mittel nimmt. Auf diese Weise wird allmählich die verloren gegangene Fertigkeit der Griechen und Römer im Reden und Schreiben wieder erlangt.[1]

Eine sehr interessante, detailierte Schilderung des sprachlichen Schulunterrichts ist enthalten in des berühmten Ilfelder Rektors, M. NEANDER, „Bedenken, an einen guten Herrn und Freund (Bürgermeister von Nordhausen), wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen, daß er ohne groß jagen, treiben und eilen, mit Lust und Liebe, vom sechsten Jahr seines Alters an bis auf das 18., wohl und fertig lernen möge *pietatem, linguam Latinam, Graecam, Hebraeam, artes* und endlich *universam philosophiam*“ (1582, bei VORMBAUM I, 746 ff.). Die Unterrichtsstufen sind über das Lebensalter so verteilt: der Unterricht in den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens beginnt mit dem sechsten Jahr; mit dem neunten fängt die Grammatik an; mit dem zwölften der Unterricht in der Eloquenz, Lesen und Imitieren der Autoren; er dauert bis zum 17.; daran schließt sich dann ein zweijähriger Kursus in *artibus*. Hiermit ist eine genügende Vorbereitung für das Studium

[1] *De litt. ludis. c.* XXIII; und in den *Epp. class.* u. *sch. Lauing. passim.*

in den drei oberen Fakultäten gegeben. NEANDER behandelt besonders den Unterricht der Mittelstufe ausführlich. Er hat eine Reihe von Unterrichtsbüchern für beide Sprachen geschrieben. Was er besonders betont, ist: so wenig und so kurze Regeln als möglich, diese lasse man in langsamem Fortschreiten auswendig lernen. Ebenso lasse man, und das ist nicht weniger wichtig, daneben Wörter, Phrasen und Sentenzen auswendig lernen; NEANDER empfiehlt seine phraseologischen Sammlungen hierfür, dadurch werde die Komposition ermöglicht. Auf der dritten Stufe kann der Knabe dann selbst Kollektaneenbücher anlegen.

Den Höhepunkt dieses ganzen Unterrichtsbetriebs bildeten rhetorische Schulakte und dramatische Aufführungen. Die ersteren gaben dem Schüler einen Vorgeschmack der Leistungen, zu welchen ihn der Unterricht vorbereitete; sie zeigten die Schulübungen als notwendiges Stück des öffentlichen Lebens und gaben ihnen dadurch die Wichtigkeit in den Augen der Lehrer und Schüler, ohne welche sie nicht gedeihen. Bei allen öffentlichen Festlichkeiten, bei fürstlichen Geburtstagen und Hochzeiten, Einzügen und Sieges- oder Friedensfesten, Jubiläen und Einweihungen fand unfehlbar an jedem Gymnasium ein öffentlicher Redeaktus statt. Es war Ehrensache der Anstalt, so viel Redner als möglich zu stellen, wenn nötig, wurden die Reden auf mehrere Tage verteilt. In Dortmund traten 1743 bei dem 200jährigen Jubiläum des Gymnasiums an fünf Tagen 35 Redner und zwei Disputanten auf; bei dem Reformationsjubiläum 1730 redeten in Königsberg 21 Schüler der Altstädtischen, 16 der Löbenichtschen, 24 der Kneiphöfischen Schule.[1] Die von den Schülern öffentlich vorgetragenen Reden wurden häufig von den Lehrern verfaßt. Ihre Themata sind meist der Theologie, Philosophie, Philologie und Historie entnommen. Vorübungen für solche Haupt- und Staatsaktionen fanden regelmäßig statt, ebenso wie an den Universitäten; die Dimissionen und die kirchlichen Feste gaben auch zu öffentlichen Deklamationen jederzeit Veranlassung.

Nicht minder bildeten dramatische Aufführungen und Vorübungen dazu einen wichtigen Bestandteil des Unterrichts in der Eloquenz.[2] Deklamationen von klassischen, besonders Terenzischen Komödien mit verteilten Rollen erwähnt STURM schon von der Schule der Hieronymianer zu Lüttich. Auch MELANCHTHON ließ seine Pensionäre in

[1] MÖLLER, Geschichte des Altstädt. Gymn. 6. Stück, Progr. 1878, handelt über den rhetor. Schulaktus; es wird dort gesagt, im 17. u. 18. Jahrh. betrage die Zahl der Redner bei Schulakten in der Regel 20—30.

[2] JUNDT, die dramat. Aufführungen im Gymnasium zu Straßburg, im Progr. des protest. Gymn. 1881. O. FRANCKE, Terenz und die latein. Schulkomödie in Deutschland (1877).

solchen Aufführungen sich üben; LUTHER sprach sich ausdrücklich zu Gunsten der Sache aus, gegen ängstliche Gemüter: „Komödien spielen soll man um der Knaben in der Schule willen nicht wehren, sondern zulassen, erstlich daß sie sich üben in der lateinischen Sprache; zum andern, daß in Komödien fein künstlich erdichtet, abgemalet und fürgestellet werden solche Personen, dadurch die Leute unterrichtet und ein jeglicher seines Amts und Standes erinnert und vermahnet werde.“ Es ist damit die nächste Absicht der Sache genau bezeichnet. In diesem Sinn ordnet die Breslauer Schulordnung an, „daß die Knaben der zweiten Klasse den Terenz, als ihren fürnehmen und ganz eigenen Autor auswendig lernen, also daß man die *Personas* der Jugend austeile und sie wöchentlich nach Tische eine Stunde oder zwei rezitieren lasse, und sie also in der Pronunziation und Aktion übe.“ Später wurden die römischen Komödien hauptsächlich aus sittlichen Bedenken durch eigens für diesen Zweck angefertigte Schuldramen mehr und mehr verdrängt. Schon REUCHLIN, LOCHER und BEBEL hatten sich darin versucht; in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts wurden derartige Erzeugnisse in großer Zahl hervorgebracht. Es wurde eigentlich von den Schulmeistern erwartet, daß sie, wie Reden, so auch Dramen selbst verfertigten; STURM verwahrt sich und seine Kollegen gelegentlich gegen den Vorwurf der Trägheit, weil bei ihnen noch immer Terenzische Komödien aufgeführt würden. Der Stoff zu diesen Schuldramen wurde in der Regel der Bibel, besonders den Erzählungen des Alten Testamentes entnommen. Dieselben boten nun die erwünschteste Gelegenheit, den Schüler mit Musterstücken christlich-moralisierender Eloquenz auszustatten und zugleich Sentenzen und Phrasen auswendig lernen zu lassen. Da wurde durch die Vorbilder Davids und Josephs, Abrahams und Lots zur Glaubenstreue in Verfolgungen, zur Frömmigkeit und Keuschheit, zur gegenseitigen Nachgiebigkeit ermahnt; vor den verderblichen Folgen der Unmäßigkeit und der Auflehnung gegen Gott durch das traurige Ende Nabals und Belsazars, Ahas' und Holophernes' gewarnt; die Eltern wurden durch das Schicksal Eli's vor zu großer Nachsicht in der Erziehung der Kinder, die Frauen durch das Mißgeschick der Königin Vasthi vor Ungehorsam gegen ihren Eheherren abgeschreckt; an Abrahams und Lots Hirten sah man, wie das Gesinde die Herrschaften in Zwietracht zu bringen pflegt u. s. f. (JUNDT, S. 10). Unter den Verfassern derartiger Spiele ist einer der wichtigsten der Harlemer Rektor CORN. SCHOENAEUS, dessen *Terentius Christianus* lange für Schulzwecke weitverbreitet blieb (FRANCKE, 70 ff.). Eine andere Art von Komödien aus dieser Zeit kann der Leser aus E. SCHMIDT, Komödien vom Studentenleben (1880) kennen lernen: es

werden darin Inhaltsangaben von STYMMELS *Studentes* (Frankfurt a. O. 1545) und WICHGREVS *Cornelius relegatus* (Rostock 1600) gegeben, welche in eine Welt ekelhafter Gemeinheit einen Blick thun lassen, natürlich zum Zweck der Abschreckung, hoffentlich beweisen die zahlreichen Ausgaben, daß sie diesem Zweck entsprochen haben.

In Straßburg gewann die Sache einen großartigen und öffentlichen Charakter. Während sie in der Regel mehr oder weniger innerhalb der Schule und des Schulpublikums blieb, wurden hier die Aufführungen, für welche auf dem Schulhof eine dauernde Bühne errichtet war, mit großem Apparat vor der ganzen gebildeten Gesellschaft, die Frauen eingeschlossen, gespielt. Deutsche Prologe orientierten die des Lateinischen Unkundigen über den Gang der Handlung. Ähnliches wird übrigens von der Zwickauer Schule berichtet und scheint in den großen Städten überhaupt nicht ungewöhnlich gewesen zu sein. Die Schulaufführungen dauerten bis ins 18. Jahrhundert, wo sie vom modernen englischen, französischen und deutschen Schauspiel verdrängt wurden. In Preußen untersagte Friedrich Wilhelm I. im Jahre 1718 den Schulen die *actus dramatici*, weil sie „die Gemüter vereitelten und nur Unkosten verursachten“ (FRANCKE, S. 21 ff., 84 ff., 153 ff.). Nur in England erhielten sich die Aufführungen der alten Komödien bis in dies Jahrhundert.

Ein eigentümliches Mittelding zwischen der Deklamation und der Aufführung von Dramen kommt in Straßburg vor und ist vermutlich auch anderen Schulen nicht fremd geblieben: die Aufführung von Ciceronischen und Demosthenischen Reden, mit Gegenrede und Urteilsspruch. Es fehlte dabei weder der Vorsitzende noch der Untersuchungsrichter, weder der Richter noch die Konsuln mit Liktoren, weder die Patrone und Freunde der Angeklagten noch die umstehende Volksmenge, sodaß das ganze gerichtliche Verfahren der Römer zur Anschauung kam. So erlitt im Jahre 1575 Cicero mit seiner Rede *pro Milone* noch eine nachträgliche Niederlage (JUNDT, 22). Aus RAUMERS Darstellung ist bekannt, daß TROZENDORF seine Schüler über vorgekommene *peccata* in Form einer Gerichtsverhandlung das Urteil finden ließ.

Man sieht, es war diesem Zeitalter Ernst, Latein zu lernen, und da man das Ziel wollte, so verschmähte man kein Mittel. Auch scheint mir an der Zweckmäßigkeit der Mittel im Allgemeinen nicht gezweifelt werden zu können. Sollten die Knaben dahin gebracht werden, etwa im 16. Jahr Latein geläufig zu verstehen und zu reden, und das war die Voraussetzung des Universitätsbesuchs, so war es gewiß geraten, auf der Schule nicht viele Nebendinge zu treiben, und wahrscheinlich ganz zweckentsprechend, sie den Terenz auswendig lernen zu lassen und

ihnen den Gebrauch der deutschen Sprache im Schulverkehr zu untersagen. Not lehrt sprechen, wie jeder im fremden Lande erfährt. Die künstliche Expatriierung der Schüler war eine Art Ersatz für den Aufenthalt in einem lateinisch redenden Lande, das es nicht gab.

Ob bei diesem Unterrichtsbetrieb im Ganzen die Schüler mehr gewannen als verloren? Ich will in eine Erörterung dieser Frage hier nicht eintreten; aber das will ich doch bemerken, daß im 16. Jahrhundert nicht ein einziger, weder unter den Lehrern und Schülern, noch unter den Gymnasialpädagogen, sich findet, der die Sache für etwas anderes als eine sehr harte Notwendigkeit angesehen hätte. Nach der neumodischen Gymnasialpädagogik müssen wir uns eigentlich glücklich schätzen, daß wir Latein und Griechisch nicht schon zu Hause von der Mutter lernen, sondern durch Unterricht in der Schule es uns anzueignen genötigt sind: es entginge uns sonst ja das vornehmste Mittel der „formalen Bildung“. Hiervon wußte im 16. Jahrhundert noch niemand, sondern alle waren der Meinung, daß die Erlernung der fremden Sprachen ein überaus schweres und bedauerliches Hemmnis der Jugendbildung sei; die Erreichung des Zieles der letzteren, Weisheit, Tugend und Beredsamkeit, werde dadurch mindestens um Jahre hinausgeschoben. So sagt H. Wolf (in dem Schriftchen *de expedita utriusque linguae vel privato studio discendae ratione*, bei Vormbaum I, 457): „glücklich seien die Lateiner gewesen, welche nur die griechische Sprache lernten und dies nicht so sehr durch Regeln, als durch Verkehr mit Griechen und ohne Mühe; glücklicher die Griechen, welche an ihrer eigenen Sprache genug hatten, und sobald sie lesen und schreiben konnten, an das Studium der Künste und der Philosophie gingen; wir aber, denen ein großes Stück Jugend mit der Erlernung der fremden Sprachen dahingehe, und denen der Weg zur Philosophie durch so viele Riegel und Hindernisse versperrt werde (denn Latein und Griechisch ist nicht die Bildung, sondern die Thür dazu), hätten Ursache uns über unser Los zu beklagen.“ Freilich zu ändern sei es nicht, die Einheit von Sachen, Gedanken und Wörtern lasse sich nicht zerreißen.

Ganz dasselbe sagt der Wittenberger P. Eber in seiner *Ratio studendi* (*Instit. literat.*, III, 203): Die Griechen hätten nur ihre eigene Sprache, die Römer dazu auch die griechische getrieben. Wir dagegen seien genötigt unsere eigene Sprache liegen zu lassen und mit großer Mühsal zwei oder drei fremde zu lernen; was ein großer Übelstand sei, namentlich für diejenigen, welche einmal als Sachwalter oder Prediger auftreten müßten. Deshalb habe er seinen Schülern immer geraten, sie möchten doch einige Sorge auch der Übung in der Muttersprache zuwenden und den Stil der Schriftsteller, welche eigentlich, rein und

ohne Affektation in deutscher Sprache sich ausdrückten, wie Luther, Menius, Pontanus, beachten und nachbilden.

Daß die Erlernung der lateinischen Sprache, namentlich der ersten Elemente der Grammatik, den Knaben und Lehrern unermeßlich mühevoll und darum verhaßt war, darüber ließen sich unzählige Äußerungen zusammenstellen. Eine lebhafte Schilderung der jammervollen Plackerei giebt Melanchthon in einer Rede *de miseriis paedagogorum* (1526. C. R. XI, 121 ff.). Ein paar Stellen daraus mögen hier eingefügt werden. Begründeter, heißt es, als die Klage des Esels beim Äsop, daß er durch tägliche Mühsal ums Leben gebracht werde, sei die des Schulmeisters. Wenn die Eltern mit dem Jungen nicht mehr haushalten könnten, schickten sie ihn zum Schulmeister. Dieser spricht ihm vor, der Junge ist geistesabwesend; er verhört die Aufgabe, der Junge freut sich den Lehrer durch Fehler zu ärgern. Es vergeht eine Ewigkeit, bis er die Buchstaben kann. Das ist das Vorspiel; nun soll er Latein lernen. Man spricht mit ihm Lateinisch, er scharrt aus der Muttersprache seine Antwort zusammen. Man nötigt ihn; guter Gott was für ein Schauspiel bietet er dar? Erst steht er da, stumm wie eine Bildsäule; dann nimmt er sich zusammen, er sucht nach Worten, verdreht dabei die Augen und reißt den Mund auf, wie ein Epileptischer. Endlich bringt er einen Ton heraus; aber um nicht auf einem Fehler ertappt zu werden, murmelt er unverständlich; manche bringen es zu einer wahren Virtuosität im Verschlucken der Endsilben. Man ruft: deutlicher! er wiederholt, und nun hört man Wortungeheuer, wider Grammatik und Latinität. Es ist ein Jammer! Und nun gar das Lateinschreiben! Nichts verabscheuen sie mehr; jeden Tag muß man mahnen, mit unermeßlicher Mühe bringt man es dahin, daß sie im Semester ein Brieflein schreiben. Will man gar einen Vers haben, so muß man sich dazu setzen, das Argument diktieren, die Wörter suppeditieren. Widerwillig wird das Diktat nachgeschrieben. Dahin bringt man fast nie einen, daß er auf eigne Hand sich versucht. Dann kommt das Korrigieren! Man verbessert die grammatischen Fehler, an die Stelle dunkler und zweideutiger Ausdrücke setzt man klare und eigentliche, man glättet das Rohe, belebt die Rede mit Figuren und macht sie angenehmer und lieblicher. Endlich muß man bei den fortgeschritteneren auch auf den Inhalt acht geben und auf die Sitten. Einige neigen zum Spott, andere zu Eitelkeit und Anmaßung, und die Sitten offenbaren sich im Stil. Zum Schlagen, sagt ein berühmter Feldherr, gehört dreierlei: daß die Soldaten Lust haben, Ehrgefühl zeigen und gehorchen. Der Schulfeldherr darf bei seinen Soldaten keins von diesen drei Stücken voraussetzen: sie haben keine Lust zu lernen, kein

Ehrgefühl, keinen Gehorsam. Die meisten würden lieber graben als Latein lernen. Wahrlich, ein Kamel tanzen oder einen Esel das Lautenschlagen lehren wäre erträglichere Mühe.

Und der Erfolg? 200 Jahre später beschäftigt sich der Leipziger Ernesti mit einem Phänomen, das er *stupor paedagogicus* nennt, Schuldummheit: dasselbe entstehe durch das Lateinlernen und bestehe darin, daß dem Knaben bei lange fortgesetzter Jagd auf Wörter die Fähigkeit, Gedanken aufzufassen verloren gegangen sei. Ganz dieselbe Sache hat schon Melanchthon beobachtet. In der Rede *de studiis adolescentum* (1529, XI, 183) heißt es: die philosophischen Examina seien auch darum nötig, daß die Schüler nicht einer planlosen Leserei mit Absicht auf Sentenzen, Phrasen und Wörter sich überließen, sondern vielmehr einen wissenschaftlichen Zusammenhang auffassen lernten. Jenes Unwesen habe sehr überhand genommen; man begegne jetzt vielen, die über jenem Wörtersammeln in einer schimpflichen Unwissenheit und Dummheit verblieben seien. —

Die Stellung und Behandlung der griechischen Sprache im Unterricht ist für das Verhältnis eines Zeitalters zu den klassischen Studien überall besonders charakteristisch; daher mögen über den griechischen Unterricht auf den Schulen noch einige Nachweisungen folgen.

Daß die Kenntnis der griechischen Sprache zu einer vollkommenen wissenschaftlichen Bildung unentbehrlich sei, darüber waren Humanisten und Protestanten einig. Jenen war nicht verborgen, daß die römische Litteratur überall aus griechischen Quellen schöpfe; sie betonen ferner, daß man die wissenschaftlichen und philosophischen Schriften der Griechen aus Übersetzungen nicht so kennen lernen könne, daß man ein selbständiges Urteil habe; jede Kontroverse mache die Herbeiziehung des Originals notwendig. Wie hatten die mittelalterlichen Schulphilosophen in der Auslegung ihres Aristoteles im Finstern getappt. Reuchlin nimmt (in einem oben schon erwähnten Brief vom Jahre 1518) für sich in Anspruch, daß er zuerst die Notwendigkeit dargethan habe, auf den Originaltext der Aristotelischen Philosophie zurückzugehen. Daher der Zorn der Sophisten und Barbaren gegen ihn, denn alsbald hätten alle, die nach wirklicher Erkenntnis verlangten, die Possen der Schulen verlassen. Es ist bekannt, daß dem jugendlichen Melanchthon als Lebensaufgabe vorschwebte, die Deutschen mit dem wirklichen griechischen Aristoteles bekannt zu machen, welche Aufgabe er denn auch, freilich unter sehr veränderten Umständen, einigermaßen gelöst hat. Endlich schien selbst eine sichere Handhabung der lateinischen Sprache nicht möglich ohne einige Kenntnis der griechischen. Stammten doch fast alle wissenschaft-

lichen Kunstausdrücke aus dem Griechischen; dazu eine unzählige Menge von Eigennamen, deren die humanistische Eloquenz beständig bedurfte. Wie kann man ohne Gefahr des schimpflichsten Irrtums diese Wörter brauchen, abwandeln, ja auch nur schreiben, wenn man nicht aus der griechischen Sprache Bedeutung und Schreibung kennt? Welche Ungeheuerlichkeiten wies in dieser Hinsicht jedes mittelalterliche Lektionsverzeichnis auf: *loyca*, *methaurorum Arestotilis*, *amphorysmi Hypocratis* u. s. f. Die ersten kleinen Lehrbüchlein der griechischen Sprache sind wesentlich geschrieben, diesem dringendsten Bedürfnis der lateinischen Eloquenz abzuhelfen.

Es ist früher im einzelnen dargelegt worden, wie unter dem Einfluß des Humanismus im Lauf des zweiten Jahrzehnts an den Universitäten griechische Lekturen errichtet und die ersten Elementarlehrbücher verfaßt wurden; zugleich auch hie und da angedeutet, wie große Schwierigkeiten zu überwinden waren. Vor allem fehlte es an Editionen; in der Regel mußte der Lehrer den Text für seine Vorlesungen erst drucken lassen. So ließ Reuchlin für seine Vorlesungen in Ingolstadt und Tübingen kleine Stücke von Xenophon (1520), Demosthenes und Aeschines (1522) drucken. Melanchthon bewog den Buchdrucker Melchior Lotther mit griechischen Typen von Leipzig nach Wittenberg zu kommen. Strobel (Neue Beiträge II, 1, 213 ff.) zählt aus den ersten Jahren von Melanchthons Lehrthätigkeit neun solcher Drucke meist im Umfang von ein paar Bogen auf: Aristophanes Wolken (*splendidum argumentum, quo philosophastros insectemur*), Galaterbriefe, Stücke aus Lucian, Plutarch etc. Auch wird wiederholt erwähnt, daß die Zuhörer sich den Text erst abschrieben. So kündigt Melanchthon noch im Jahre 1537 eine Vorlesung über die Kranzrede des Demosthenes mit der Bemerkung an: er werde bloß einige Zeilen täglich durchgehen, damit solche, die keinen Text besäßen, ihn sich abschreiben könnten, was er übrigens sehr empfehle; er selbst habe den Römerbrief dreimal abgeschrieben (C. R. III, 378). Erst durch die von Melanchthon, Camerarius, Micyllus, H. Wolf, Neander u. A. für Unterrichtszwecke gemachten Ausgaben und Chrestomathien wurden die Texte allmählich zugänglicher. Doch blieb es bis ins 18. Jahrhundert hinein gewöhnlich, daß griechische Texte für die Vorlesungen besonders gedruckt wurden. So gab Caselius in Helmstädt eine große Menge von Bruchstücken griechischer Autoren zum Behuf seiner Vorlesungen heraus: Burckhardt (*De Caselii praeclaris erga bonas litteras meritis*, 1707) zählt auf vier Quartseiten die Bruchstücke auf, sie sind aus 19 griechischen Autoren entnommen, darunter auch Homer, Aeschylos, Aristoteles, Plato, Xenophon etc. Selbst bei Gesner kommt noch diese Praxis vor.

Die Reformation, welche die Entwickelung des Humanismus abbrach, übernahm in diesem Stücke dessen Aufgabe. An den protestantischen Universitäten wurde überall das Griechische als ein notwendiger Bestandteil der gelehrten Bildung angesehen. Allerdings ließ sich nicht gleich die Forderung durchsetzen, daß alle Prediger der neuen Kirche im Besitz der Fertigkeit seien, die heiligen Schriften in der Ursprache zu lesen. Ein schlichter Prediger, sagt LUTHER in dem Sendschreiben an die Ratsherren, habe so viel heller Sprüche und Texte durch Dolmetschen, daß er Christum verstehen, lehren und heiliglich leben, auch anderen predigen könne. Aber die Schrift auszulegen, und zu streiten wider die irrigen Einführer der Schrift, das lasse sich ohne die Sprachen nicht thun. Allmählich im Lauf der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts dürfte es doch dahin gekommen sein, daß es nicht leicht protestantische Prediger gab, die nicht einige Kenntnis der griechischen Sprache, sei es auch hin und wieder nicht mehr als die der Buchstaben, besaßen.

Die Schwierigkeiten, welche der Einführung des Griechischen in die Schulen entgegenstanden, waren natürlich erheblich größer. Erst nachdem die Universitäten Lehrer vorgebildet hatten, konnte auf den großen Schulen, welche seit den vierziger Jahren in den protestantischen Territorien als Landesschulen begründet wurden, dem Griechischen die Stellung eines regelmäßigen Unterrichtsgegenstandes verschafft werden. Auf den Lateinschulen der kleinen Städte hat es dieselbe nie erlangt. Auch auf den großen Schulen handelte es sich wesentlich um einen elementaren Unterricht, durch welchen die Schüler befähigt werden sollten, auf der Universität exegetische Vorlesungen über die heiligen Schriften und vielleicht noch über ein paar Stücke griechischer Dichter oder Philosophen zu hören. Die Bugenhagenschen Schulordnungen reden nur von den ersten Elementen, Buchstaben und Formenlehre, welche an ein paar Lesestücken eingeprägt werden mögen. Die mecklenburgische Schulordnung vom Jahre 1552, welche MELANCHTHON zur Billigung vorgelegt worden war, giebt anheim, in der obersten Klasse der größeren Schulen wöchentlich zwei Stunden Griechisch zu treiben: in der einen mögen die grammatischen Regeln eingeprägt, in der andern an einigen Versen oder Prosastücken (Phocylides, Hesiodus, Isocrates *ad Demonicum* werden genannt) eingeübt werden. Wörtlich so die kurpfälzische Schulordnung vom Jahre 1556 (VORMBAUM, I, 65, 68). Etwas weiter geht die württembergische Schulordnung vom Jahre 1559. Auf der Oberstufe (vierte und fünfte Klasse) soll Griechisch an den vier Nachmittagen von 3—4 Uhr getrieben werden. In IV wird mit den Elementen der Grammatik begonnen, in V die ganze Grammatik und eine Lektion aus dem Griechischen: Aesopos, Isokrates *ad*

Demonicum oder die Cyropädie gegeben, worin der Lehrer „aufs fleißigste die Themata den Knaben anzeigen und sie selbst formieren lassen soll, auch sie darzu halten, daß sie es fleißig kolligieren und aufschreiben". Die neue Ausgabe der Schulordnung von 1582 ändert hieran nichts Erhebliches. Sie will die Sonntagsepistel und den griechischen Katechismus (von J. Brenz versiert) und auf den Klosterschulen etwas von Demosthenes durchnehmen lassen, nicht zu wenig, „damit die *discipuli* bald einen guten *thesaurum optimarum phrasium* daraus kolligieren mögen". Bei der Aufnahme ins Stift wurden *rudimenta Graecae linguae* verlangt (Vormbaum, I, 85 ff.). Ähnlich lauten die Bestimmungen der übrigen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts.

Was das Ziel und die Form des Schulunterrichts in der griechischen Sprache anlangt, so ist allgemein zu bemerken, daß das Griechische hierin jederzeit von dem wichtigeren und älteren Latein beherrscht worden ist. Da der Lateinbetrieb durch die Absicht bestimmt wurde, dem Schüler zur lateinischen Eloquenz zu verhelfen, so gestaltete sich der griechische Unterricht wesentlich so, als ob es das Ziel gewesen wäre, griechisch reden und schreiben zu lehren. Und allerdings galt auch in der litterarischen Welt diese Fertigkeit als der eigentliche Maßstab der Kenntnis des Griechischen, wie denn auch der gesunde Menschenverstand jederzeit die Fertigkeit im Gebrauch als die entscheidende Probe der Kenntnis ansehen wird. Eine gewisse Leichtigkeit des Gebrauchs war auch unter den späteren Humanisten nicht selten. So schrieb z. B. Camerarius geläufig griechisch, seine Briefe an Melanchthon sind öfters in dieser Sprache verfaßt. Da dieser nicht griechisch antwortete, entschuldigt sich Camerarius einmal; Melanchthon aber erwiderte: „ich lese deine griechischen Briefe mit besonderem Genuß, es ist mir, als wenn ich einen der Alten lese. Plinius sagt von Adrianus, Athen selbst sei nicht so attisch als er. Das will ich nicht sagen, wohl aber das: außer den Attikern gefällt mir kein Griechisch so gut als deines.[1] Warum ich nicht Griechisch schreibe? Es ist derselbe Grund, der den Horaz hinderte Griechisch zu dichten: ich mag nicht Holz in den Wald tragen" (5. März 1528, C. R. I, 943). — Ebenso hebt Melanchthon in seinen Empfehlungsbriefen für Schullehrer die Fertigkeit im Gebrauch der griechischen Sprache öfter hervor, z. B. in dem Schreiben, womit er M. Garbitius der Tübinger Universität als Gräcisten empfahl: er schreibe sehr leicht Griechisch in Prosa

[1] Ein andermal sagt er auch das: *cognitionem et usum Graecae linguae tantum habet (Camerarius), ut non Athenae veteres tam sint Atticae, quam sunt ipsius scripta (Declam. de Misnia,* 1553, C. R. XII, 42).

und Versen (C. R. III, 421, 11. Okt. 1537); oder in dem Brief, womit er den GOTTSCHALK SCHULTZE dem Rat zu Salzwedel als Schulmeister anzunehmen riet: er habe eine ziemlich gute Übung in lateinischer und griechischer Sprache zu schreiben (C. R. V, 344). Daß nicht bloß deutsche Schulmeister die Dinge so ansahen, geht aus einer Äußerung des L. VIVES über BUDEUS in einem Brief an ERASMUS (Opp. II, 161) hervor: „lateinisch schreibt und spricht er so, daß er, selbst wenn er zu Ciceros Zeiten gelebt hätte, den Namen des Großen verdient haben würde, Griechisch aber so, daß selbst die Griechen gestehen, sie könnten von ihm ihre Sprache lernen“. In ERASMUS' Korrespondenz findet man eine ganze Anzahl griechischer Briefe des BUDEUS.

Es gab sogar Einzelne, die als Dichter in griechischer Sprache sich anerkannten litterarischen Ruhm erwarben. Der bekannteste unter ihnen ist LAURENTIUS RHODOMANUS (1546—1606), ein Schüler des Ilfelder Rektors NEANDER, dann der Rostocker Gräcisten POSSELIUS und CASELIUS; er war Schulmeister in Lüneburg, Walkenried und Stralsund, dazwischen Professor in Jena, zuletzt in Wittenberg. Jos. SCALIGER, der auf einer Reise durch Norddeutschland ihn in Stralsund besucht hatte, veranlaßte seine Berufung nach Wittenberg. Es wird ein Urteil dieses Philologen über RHODOMANUS als griechischen Dichter angeführt: daß er mit den vorzüglichsten unter den Griechen wetteifere, viele bei weitem übertreffe; nur Unwissenheit oder Bosheit könne das leugnen.[1] Unter seinen griechischen Dichtungen wird als die bedeutendste die folgende angesehen, deren Titel zur Probe vollständig angeführt werden mag: *Ποιησις χριστιανη. Παλαιστινης ἤτοι ἁγιας ἱστοριας βιβλια ἐννεα. Poesis Christiana. Palaestinae s. historiae sacrae libri novem. Ubi ex s. Bibliis, Josepho, historia ecclesiastica et aliunde continua serie recitantur praecipua quae in Palaestina ab ultima inde memoria ad hanc ferme aetatem usque Deus, S. patres, judices, reges, prophetae, ethnarchae, pontifices, Macedones, Asmonaei, Herodes, Christus, Apostoli, Romani, Agareni, Turcae et Argonautae nostri aliique interim gesserunt. Ad usum scholasticae juventutis Graecolatina poesi ita concinnati, ut ab omnibus ubique Christianis bonarum artium studiosis cum fructu et voluptate legi possint* (Frankfurt a. M., 1589).

Dem Gedicht ist vorausgeschickt eine Epistel NEANDERS, worin er dasselbe allen Schulrektoren aufs dringendste empfiehlt: sie sollten es, wenn nicht zur Lektüre in der Schule benutzen, doch dem Privatfleiß

[1] LIZELIUS, *Historia poetarum Graecorum Germaniae a renatis litteris ad nostra usque tempora* (Frankf. 1730); wo noch eine große Menge weiterer Zeugnisse von Einheimischen und Fremden über die Vorzüglichkeit dieser Gedichte.

der Schüler anraten. Ferner ist beigegeben eine lange Dedikationsepistel des Verfassers, welche eine in mancher Hinsicht interessante Gymnasialpädagogik enthält. Er verteidigt darin seine griechische Schriftstellerei gegen die herrschend werdende Ansicht, daß Griechisch entweder überhaupt entbehrlich oder doch das Schreiben in griechischer Sprache nicht notwendig sei: *sat enim doctrinae in monumentis veterum nobis relictum.* Rhodomanus führt dagegen aus, erstens, daß ohne Schreiben man auch Lesen nicht lerne; zweitens, daß ohne Schreiben dem Unterricht das eigentliche Ziel fehle: er sei der Überzeugung, daß alle weisen und fein redenden Autoren dazu da seien, *ut totos quoad fieri possit, imiteris, nec tantum intelligas et res eorum tibi accommodes, sed etiam ipsos, si facultas detur, quanti sunt et quales sensu lingua et calamo ita referas, ut dici queat: hic alter Homerus est, Virgilius, Demosthenes etc. aut certe non infelix eorum discipulus et imitator.* Drittens führt er einen praktischen Gesichtspunkt an: wir müßten mit allen Kräften dahin streben, daß mit Gottes Hilfe die Griechen dem deutschen Reich inkorporiert würden; *tum certe Graeca enunciatione cum illis agendum, nec vulgari tantum et semibarbara, sed erudita, ni ludibrio et contemtui illis exponi velimus.*

Neben Rhodomanus wäre etwa noch Martin Crusius (1526 bis 1607, seit 1559 Professor in Tübingen) als griechischer Autor zu nennen. Den Inhalt seiner *Germano-Graecia* (Basel, 1585), eines stattlichen Foliobandes, bilden zwei Bücher Reden des Crusius, lateinische und griechische, letztere mit lateinischer Übersetzung, ein Buch griechische Reden, von Doktoranden der Tübinger Universität gehalten; drei Bücher griechische Gelegenheitsgedichte von Crusius, denen auch eine poetische Biographie des L. Rhodomanus beigegeben ist. Crusius betrieb das Griechischschreiben als gelehrten Sport. Es wird von ihm erzählt, daß er 6174 deutsche Predigten auf dem Knie in griechischer Sprache nachgeschrieben habe: glücklicherweise fand sich kein Verleger bereit sie drucken zu lassen.

Auch kleine Schullesebücher für den Anfangsunterricht in der griechischen Sprache entstanden in ziemlicher Anzahl. Dieselben haben regelmäßig kirchliche Stoffe, z. B. Camerarius *Capita pietatis et religionis Christianae versibus Graecis comprehensa ad institutionem puerilem, cum interpretatione Latina* (Leipzig, 1546 u. ö.). Ähnliche Büchlein von Posselius, der die Sonntagsepisteln und Evangelien in griechische Verse faßte, von Stigelius, Brentius u. A.

Von hieraus ist nun der griechische Schulbetrieb zu verstehen. Er gleicht durchaus dem lateinischen. Nach Sturms Straßburger Organisationsentwurf soll der griechische Unterricht mit dem fünften Schuljahr

(etwa im elften Lebensjahr) beginnen. Nachdem etwa in einem halben Jahr das Lesen und die ersten Elemente der Formenlehre gelernt sind, giebt man den Knaben Texte in die Hand, im ersten Vierteljahr die Fabeln Aesops, im zweiten Demosthenes' olympische Reden. Dieser Autor begleitet die Schüler dann durch den ganzen Schulkursus, der etwa mit dem 16. Lebensjahr sein Ende erreicht. Außerdem wird Homer und Paulus empfohlen. In den späteren Klassenbriefen wird Demosthenes für die drei oberen Klassen in Aussicht genommen, daneben gelegentlich Aristophanes, Euripides, Sophokles, Thucydides; Paulus Briefe sollen in den fünf oberen Klassen sonntäglich gelesen werden.

Es ist einleuchtend, daß die Benutzung der Demosthenischen Texte, wenn anders sie jemals in diesem Umfang stattgefunden hat, hier nicht in der Absicht des Lesens gemeint ist, auch nur in dem Sinn, wie wir von unseren Primanern sagen, daß sie Demosthenes lesen, obwohl lesen auch hier eine Thätigkeit bezeichnet, welche von der Bedeutung des Worts im gemeinen Sprachgebrauch erheblich sich unterscheidet. In der Straßburger Schule diente der Text lediglich, um an ihm zuerst deklinieren und konjugieren einzuüben, sodann aus ihm Wörter, Wendungen und Redefiguren zu lernen, ganz ebenso, wie STURM für die lateinische Sprache den Cicero von klein auf brauchen ließ. Der Schrifsteller steht auf der Schule durchaus im Dienst der Erlernung der Sprache, wie STURM dies in dem Lauinger Organisationsplan ausdrücklich ausspricht: auch in der ersten Klasse *linguae magis, quam mentis magistri atque doctores esse volemus* (VORMBAUM I, 739). Der Unterricht in den Wissenschaften gehört auf die Universität.

Aber warum Demosthenes und Paulus, welche den Schülern notwendig unverständlich bleiben müssen, zu solchen Sprachexerzitien benutzen? STURM antwortet: aus derselben Ursache, aus welcher im Lateinischen von Anfang an Cicero den Knaben in die Hände gegeben wird: wie dieser unter den Römern, so ist unter den Griechen Demosthenes der erste Redner; und unter den heiligen Schriftstellern nimmt Paulus dieselbe Stellung ein.[1]

[1] Es scheint bemerkenswert, daß STURMS Urteil hierin mit demjenigen MELANCHTHONS genau zusammenfällt. In einer Einladung zu Vorlesungen über Demosthenes 1538 (C. R. III, 570) heißt es: D. verdiene vor allen die Teilnahme; aus ihm lerne man nicht nur die Sprache, sondern auch Disposition, Darstellungsform, Invention; auch ließen seine Ornamente sich nachahmen. Wie sehr die Reformatoren den Paulus schätzten, ist bekannt. Bei Paulus allein, heißt es in MELANCHTHONS Rede *de studio doctrinae Paulinae* (1520, C. R. XI, 34 ff.), ist methodische Erörterung, man kommt nicht zu den Propheten und Evangelien als durch seine Kommentare. Und nicht bloß als Theolog, sondern auch als Redner

Daß die Schüler nicht im Stande sind, den Sinn der Rede zu fassen, dagegen ist Sturm ziemlich gleichgültig. Die Menschenkinder, meint er, lernen von Natur eher reden als denken und urteilen. Das ist ein Wink der Natur: Erkenntnis wird man erwerben, wenn der Verstand kommt; aber richtig und rein sprechen lernen muß der Knabe, dem Erwachsenen wird es schwerer *(de litt. ladis capp.* II, X). Daher muß man dem Knaben die Schriften der besten Stilisten in die Hand geben und ihn *optima ex optimis* zusammentragen lassen; das Verständnis wird nachkommen.

Sturm hat hierin das Urteil seiner Zeitgenossen auf seiner Seite. H. Wolf in Augsburg legt sich in der erwähnten kleinen Schrift über Sprachenlernen (Vormbaum I, 455 ff.) die Frage vor: ob den Schülern die besten Autoren in die Hand zu geben seien, da diese meist schwierige und jenseits der Fassungskraft der Schüler liegende Dinge behandeln? Ja, antwortet Wolf, denn die Knaben verstehen ja überall nicht, was sie lesen. Verstehen sie etwa die Fabeln, welche sie von Müttern und Ammen hören? Nein, denn sie merken nichts von der Bedeutung. Also wenn zu ihnen Plato, Isokrates, Cicero, von Gott, Weisheit, guten Sitten sprechen, so verstehen sie das eben so sehr oder eben so wenig, denn gleichmäßig ist ihnen alles unbekannt und neu; aber sie haben einen Vorteil: nämlich daß diese in der gewähltesten Sprache reden. Und was das Vergnügen anlange, das die Fabeln Aesops u. A. machen sollen, so glaube er nicht daran: ohne Nötigung würde der größte Teil der Knaben jedes Spiel dem *ludus litterarius* vorziehen. „Denn du magst machen, was du willst, die Wurzeln der Erudition sind bitter und die Süßigkeit der Früchte kann erst das reifere Alter schmecken.“ Also getrost die Schriftsteller vornehmen, welche die reinste und beste Sprache reden; ob der Inhalt dem Fassungsvermögen der Knaben angemessen sei oder nicht. Komme noch dazu, daß der Inhalt an sich ein würdiger und bedeutender, wie ja denn bei der engen Verbindung von Eloquenz und Weisheit zu erwarten, so sei es doppelt gerechtfertigt: denn nicht darauf müsse man sehen, wieviel sie jetzt davon verständen, sondern darauf, wie großen Nutzen die Dinge, welche sie vorläufig bloß ins Gedächtnis faßten, bringen würden, wenn sie dereinst würden verstanden

ist Paulus bewunderungswürdig; wie würdig, wie durchsichtig, wie elegant ist seine Rede. Es ist unsagbar, wie er das Gemüt des Lehrers beugt, bewegt, hinreißt, begeistert. Paulus kann nicht bei Seite lassen, wer nicht alle Hoffnung des Heils wegwirft. — Mit ähnlicher humanistischer Überschwänglichkeit wird im *Encomium eloquentiae* Homer gepriesen: des Menschen Geist hat nichts geboren, was dem Homer an Weisheit überlegen wäre; und wie durch Weisheit, so ist er durch Eloquenz vor allen Dichtern ausgezeichnet.

werden. Und für den Augenblick könne man sich ja mit Übergehen der schwierigsten Stellen helfen: darin könne er nicht ein Kapitalverbrechen erblicken.

Ganz ähnlich urteilt auch Micyllus in dem Frankfurter Organisationsentwurf (Vormbaum I, 631): von Anfang an müsse man solche Lesestücke vortragen, welche nicht allein die Eloquenz, sondern auch das Urteil über die Dinge bilden, obwohl die Knaben über die Dinge mit Einsicht und Gründlichkeit zu urteilen noch nicht im Stande seien. „Denn wie diejenigen, welche in der Sonne wandeln, Farbe bekommen, obwohl sie nicht deswegen wandeln, so prägen auch den Knabenseelen, wiewohl sie der Behandlung ernster und großer Dinge noch nicht ganz zu folgen vermögen, bei der Beschäftigung mit denselben bleibende Spuren davon sich ein, die ihnen später nützlich sein werden.“

Also das Beste nach Inhalt und Form, wenn auch der Sinn der Fassungskraft der Knaben noch nicht erreichbar ist; das ist das Prinzip, dem die Pädagogen des 16. Jahrhunderts in der Auswahl der Lektüre überall folgten. Es ist dasselbe Prinzip, das den Katechismusunterricht eingeführt hat und bis auf diesen Tag in den Schulen erhält. Die großen Wahrheiten des Glaubens, obwohl sie Kindern noch nicht faßbar sind, werden auf Hoffnung zunächst dem Gedächtnis eingeprägt. Für die profanen Autoren wird das Prinzip nicht mehr anerkannt. Vor der großen pädagogischen Revolution der Aufklärung galt es auch für diese: man las, wie Wolf unterscheidet, zunächst *κατὰ λέξιν*, nicht *κατὰ διάνοιαν*; das Sinnverständnis mag seiner Zeit nachkommen. — Übrigens blieb natürlich der Umfang der griechischen Lektüre auf der Schule unbedeutend. Es handelte sich überall nur um Lesestücke. Demosthenes wurde doch nicht häufig benutzt; dagegen finden sich sehr gewöhnlich außer Aesop's Fabeln Pythagoras' *aurea carmina*, *Theognis*, *Phocylides*, *Isocrates ad Demonicum*, Plutarch über Erziehung, Xenophons Cyropädie, Hesiods Werke und Tage, Stücke aus Homer oder Lucian und natürlich die Schriften des Neuen Testaments; für den ersten Anfang war auch durch jene griechische Katechismen u. s. w. gesorgt.

K. v. Raumer hat diesen Formalismus in der Behandlung der Autoren, welcher in dem Autor nicht einen Selbstzweck, sondern nur ein Mittel zu einem Zweck sieht, namentlich an Sturm hart getadelt. E. Laas hat in sachkundiger Ausführung[1] gezeigt, wie unbillig, weil unhistorisch, dies Urteil über Sturm ist. Er weist nach, wie Sturms

[1] Über die Pädagogik des Joh. Sturm. Berlin, 1872.

Auffassung in der ganzen humanistischen Anschauung wurzelt. Andererseits glaubt doch auch Laas, daß Sturm einseitiger als die älteren Humanisten, Melanchthon, Erasmus, Agricola, die Form auf Kosten des Inhalts betone. Das mag der Fall sein; mir scheint aber, es erklärt sich aus Sturms Stellung: er schrieb Anweisungen für den Schulunterricht. In solchen konnte er offenbar nicht umhin, diesen Gesichtspunkt in die vorderste Reihe zu stellen. Daß die Erlernung der Sprache die absolut erste Aufgabe der Schule sei, darüber war im 16. Jahrhundert überhaupt gar keine Meinungsverschiedenheit. Melanchthon und Erasmus dachten hierüber nicht anders; aber sie schrieben für Studenten oder Gelehrte.

Wie die lateinische Lektüre, so wurde auch die griechische von Übungen im Schreiben begleitet. Auch hier wurde die poetische Darstellungsform so wenig unversucht gelassen, als die prosaische. Daß eine erhebliche Fertigkeit hierin auf der Schule erreicht worden sei, erscheint allerdings wenig glaublich; man wird sich darüber durch Ausdrücke wie die der Augsburger Schulordnung: wir erreichen *et in Graecis et Latinis mediocrem ex tempore et scribendi et loquendi facultatem* oder durch eine Wendung wie die, daß in Ilfeld die griechischen Klassiker nicht unglücklich nachgeahmt worden seien, ebensowenig täuschen lassen, als durch die Demostheneslektüre in Straßburg. Es handelt sich natürlich nur um Schulexerzitien, welche man aus kolligierten Phrasen zusammensetzt, sei es selbstgefundenen, sei es von Anderen gesammelten. Der Ilfelder Rektor hatte, wie für die Lateinischen, so auch für die griechischen Übungen in Poesie und Prosa solche Hilfsbücher zusammengetragen. Er empfiehlt sie in dem erwähnten Bedenken: „*Ad scribendas Graecas epistolas* wollten ihm viel dienen unsere *locutionum Graecarum exempla et formulae*, die eben auf den Schlag, wie die *Latinae phrases* aus allen *veterum eloquentium scriptis*, *multorum annorum labore*, zusammengebracht sein. Griechische *versus* zu schreiben, wollten ihm sehr förderlich sein unsre *libri de re poëtica Graecorum*, da nicht allein *epitheta Graeca variarum rerum, locorum et personarum*, sondern auch *phrases poëticae Graecae et elegantiae Graecae* und andere Dinge mehr hierzu nötig aus vielen alten *Graecis autoribus* zusammengetragen, alles fein ordentlich in *capita* und *classes* ausgeteilet, zu finden“ (Vormbaum, I, 756). Die Aufgabe des Schülers besteht also darin, diese Steinchen zu einem musivischen Bild zusammenzusetzen, eine vielleicht ganz unterhaltende und nicht nutzlose Beschäftigung, wenigstens so lange als der Glaube an die Möglichkeit vorhanden war, sich einmal als griechischen Poeten berühmt zu machen. — Die Görlitzer Schulordnung von 1609 (Vormbaum II, 100) will die Schreibübungen eng an die Lektüre

anschließen: aus dem Autor, der gelesen wird, stellt der Lehrer einige Sätze, mit Veränderung der Personen, Zeiten u. s. w. zusammen und läßt sie ins Griechische zurückübersetzen. Es ist dasselbe Verfahren, welches von einsichtigen Schulmännern auch gegenwärtig geübt und empfohlen wird. Jene Görlitzer Schulordnung fügt hinzu: so machen sie durch bescheidenen Diebstahl *(modesto furto)* Fremdes zu Eigenem.

In Summa: der griechische Unterricht folgte in Ziel und Methode genau dem lateinischen, nur blieb die hierin erreichte Fertigkeit natürlich sehr weit zurück hinter der Fertigkeit, welche im Lateinischen erlangt wurde. Der Umfang der Lektüre blieb durchaus geringfügig, von einer Einführung in die griechische Litteratur war wenigstens auf der Schule nicht die Rede; dieselbe blieb dem *Auditorium publicum* oder der Universität vorbehalten. In der Regel wird aber auch hier die Lektüre wenigstens der profanen Autoren keine große Ausdehnung gewonnen haben. Auch gegen Ende des Jahrhunderts werden noch manche ohne nennenswerte Kenntnis des Griechischen die Universität verlassen und ein Schul- oder Pfarramt angetreten haben. Es hinderte nichts von irgend einer kleinen Lateinschule, deren Schulmeister selbst nicht Griechisch verstand, auf die Universität zu gehen, und hier nötigte den, der es nicht selbst für nötig hielt, nichts, Griechisch zu lernen. Der Schulmeister von Labes in Pommern redet in einem Bericht vom Jahre 1598 von der *artimetice* und dem *cathegismus*, durch die Schreibung genugsam verratend, daß er des Griechischen gänzlich unkundig war (v. Bülow, Beiträge, 62). Vielleicht war er nie auf einer Universität gewesen. Es gab keine Vorschriften, durch welche Universitätsbesuch oder gar Promotion zur Bedingung der Anstellung gemacht worden wäre. Die von Labes werden auch nicht eben für nötig gehalten haben, für ihre Knaben, die im Sommer „eines Teils die Gusselen, eines Teils die Schweine, eines Teils die Kälber, eines Teils die Kühe, eines Teils die Ochsen hüteten, eines Teils den Pflug trieben“ einen großen Gelehrten zum Schulmeister zu bestellen; auch wäre ein solcher für zehn fl. und achtehalben Scheffel Hafer wohl nicht zu haben gewesen, selbst nicht, wenn die *mensa ambulatoria* bei den Bürgern, über deren Fortfall der Schulmeister sich beschwert, wieder hergestellt und dem Almosenkorb, welchen er durch Knaben umtragen ließ, nicht mehr mit „groben, spottlichen Worten“ begegnet worden wäre. Es ist nicht zweifelhaft, daß eine Schulvisitation in sehr vielen deutschen Städten ähnliche Zustände vorgefunden hätte. —

In den folgenden Jahrhunderten ist es gewöhnlich geworden, auf das 16. Jahrhundert als auf das goldene Zeitalter der klassischen Studien zurückzublicken. Die Namen der großen Gelehrten und Lehrer,

Reuchlins und Erasmus', Melanchthons und Camerarius', Sturms und Trozendorfs werden genannt, die Zahl ihrer Schüler angeführt, wie sie in Wittenberg zu Hunderten um Melanchthons Lehrstuhl sich drängten, wie die Buchdrucker massenhaft Editionen der Klassiker druckten und also wohl auch absetzten. Man erinnert an die berühmten Schriftsteller in lateinischer und griechischer Sprache, Celtes und Eobanus, Crusius und Rhodomanus. Auch die Hauswirte und Dienstmädchen von Goldberg werden nicht vergessen, welche Latein redeten, „daß du geglaubt hättest, in Latium selbst zu sein".[1]

Wenn wir die Zeitgenossen hören, die ernsthaft über die Dinge reden, so weicht das goldene Zeitalter immer weiter zurück, ja vielleicht war es nie Gegenwart, es sei denn in dem Augenblick, wo, eben vor dem Ausbruch der Kirchenrevolution, die humanistische Reform der Universitäten durchgesetzt wurde; freilich sind das eben dieselben Jahre, in welchen die Briefe der Dunkelmänner eben dieselben Universitäten als die Höhlen der Finsternis und Barbarei darstellten. Melanchthons bittere Klagen über die Ungunst der Zeiten gegen die klassischen Studien sind schon oben (S. 138) erwähnt worden. Dieselben wurden auch gegen Ende seines Lebens, nachdem, wesentlich unter seinem Einfluß, die Errichtung protestantischer Universitäten und Gymnasien in den 40er und 50er Jahren mit den für sie in Anspruch genommenen Kirchengütern wirklich erfolgt war, keineswegs schwächer. Im Gegenteil, Melanchthons Stimmung wurde immer düsterer; er blickte am Ende des Lebens nicht mit froher Zufriedenheit zurück auf das Werk seiner Hände. Die Studien, heißt es am Beginn der Rede über das Studium der griechischen Sprache (1549, C. R. XI, 855 ff.), liegen samt den Schulen in diesen verworrenen Zeiten am Boden und Satan droht den Kirchen und Schulen die Zerstörung. Und zum Schluß: feindselig ist dieser letzte Bodensatz der Zeiten *(haec postrema faex mundi)* der Wahrheit selbst und deshalb haßt er auch die Werkzeuge derselben, am liebsten sähe er alles in das Chaos zurücksinken. Ähnlich die Rede *de studiis veteris philosophiae* (1557, C. R. XII, 240 ff.): wenn der

[1] Wenn in historischen Dingen Zeugnisse von entscheidender Bedeutung wären, dann wäre für gewiß anzusehen, daß auch in Amersfoort in den Niederlanden um 1550 alle Kaufleute Griechisch verstanden und ihre Töchter und Dienstmädchen lateinische Lieder sangen (Delprat, S. 44). Ich zweifle nicht, daß ähnliche Zeugnisse auch für andere Orte beigebracht werden können, denn die humanistische Eloquenz war nicht so reich an Wendungen, daß sie Wiederholungen verschmähte. So wird es kaum eine Universität oder Schule geben, welcher der Vergleich mit dem trojanischen Pferd erspart geblieben ist: so viele Helden aus jenem, so viele berühmte Männer seien aus ihr hervorgegangen.

drohende Untergang der schönen Wissenschaften durch unsere Schuld herbeigeführt wäre und nicht vielmehr durch das Schicksal der in den letzten Zügen liegenden Welt, dann müßte ich, voraussehend die bald hereinbrechende Barbarei, klagen und verzagen über unsere Schuld. Aber es ist das Ende der Welt selbst und alle die Übel, welche für diese Zeit vorhergesagt sind, worunter auch unsere Studien leiden.[1]

Man wird solche Äußerungen allerdings nicht ohne weiteres als authentische Zeugnisse verwerten dürfen. Sie drücken zunächst nur Melanchthons persönliche Lebensstimmung in seinen letzten Jahren aus. Die ganze Bewegung, an der er mitgearbeitet, hatte längst einen Verlauf genommen, der seinen jugendlichen Hoffnungen ganz entgegen war. Eine unblutige Universitätsrevolution hatte Melanchthon im Sinn gehabt, da er als 21 jähriger Jüngling nach Wittenberg kam; mit der damals unter den Humanisten herrschenden, übermütigen Siegesgewißheit hatte er in den ersten Jahren zum fröhlichen Krieg gegen die Philosophieprofessoren, die Sophisten und Philosophaster, gerufen. Aber auf das Vorspiel der Universitätsrevolution war die Kirchenrevolution, und auf diese die politisch-soziale Revolution gefolgt. Ein Ende war noch keineswegs abzusehen; die politische Ordnung des deutschen Reiches, definitiv zerrüttet, schien immer neue Unordnungen und Kriege gebären zu müssen; die neue Kirchenordnung war doch nicht mehr als dürftiger Notbehelf. Die Auflösung der alten Ordnungen wirkte auflösend auf alle Verhältnisse; daß die Zuchtlosigkeit in allen Kreisen zugenommen habe, ist *a priori* wahrscheinlich und wird durch unzählige Zeugnisse bestätigt; vor allem ist über die Zügellosigkeit der studierenden Jugend nur eine Stimme.[2] Alles das quälte den konservativsten aller Politiker, dem nichts so sehr als die *vita cyclopica* verhaßt war, der nichts mehr verabscheute als ungeordnete Massenbewegung, der nicht eine Spur von revolutionärer Leidenschaft hatte, welche um der Prinzipien willen ohne Bedenken die Welt in Brand steckt. Er hatte überhaupt keine indiskutablen Prinzipien, sondern nur diskutable Ansichten; seine ganze Theologie bestand aus solchen. Er war eine zu intellektuelle Natur, als daß er an solche festgepfählte Formeln sich

[1] Ähnliche Klagen anderer protestantischer Humanisten, Camerarius', G. Fabritius', G. Majors, bei Döllinger I, 483 ff., II, Kap. 22.

[2] Der erste Rektor von Schulpforta, Joh. Gigas, welcher aber schon nach zwei Jahren in ein Predigtamt (zu Freistadt in Schlesien) übergegangen war, sagte bei einer Begegnung mit M. Neander von Ilfeld: „Mein lieber N., ihr solltet euch lieber einmal haben lebendig schinden lassen, denn so viel lange Jahre mit der jetzigen teuflischen bösen Jugend umgangen haben.“ (Schmieder, Erinnerungsblätter zur dritten Jubelfeier Schulpfortas, S. 43).

hätte binden mögen, wie sie den Willensmenschen — man denke an AMSDORF und sehe sein Bild vor MEURERS Biographie — erwünscht und notwendig sind, damit das Räsonnement endlich zu Ende komme und der Wille nun sein Werk thun könne. Daß er, ein solcher Mann, zu solchem Ausgang hatte mitwirken müssen, das ließ ihn zu Zeiten sein Leben als ein ganz verfehltes und verkehrtes empfinden.

Allerdings, MELANCHTHONS Jugendträume waren nicht in Erfüllung gegangen. Wohl waren die alten Sophisten todt; aber, was er schon in den 20er Jahren hatte kommen sehen, das war eingetroffen: eine neue Sophistik war emporgekommen, hartnäckiger vielleicht und dümmer als die alte. Nicht die Sprachen und die schönen Wissenschaften und das reine Wort Gottes, ohne zanksüchtige Interpreten, beherrschten die Litteratur und die Studien, sondern überall waren die Gemüter mit theologischen Kontroversen erfüllt. Die alten Sophisten hatten doch ihr Geschäft in leidlichem Frieden betrieben; jetzt dagegen überall, in Wittenberg und Jena, in Frankfurt und Königsberg, in Nürnberg und Straßburg, Händel und Verfolgungen, Inquisitionen und Vertreibungen. Und die Sache der humanistischen Studien lag offenbar jetzt um vieles weniger hoffnungsreich als am Anfang des Jahrhunderts. Damals hatte alles, was Bedeutung und Einfluß, Kraft und Mut besaß, den neuen Studien sich zugewendet, die Prälaten, die Fürsten, die Städte und vor allem die studierende Jugend selbst. Jetzt war alles anders: die Kirche mißtrauisch gegen die Studien, die alte wie die neue, die Fürsten und Städte habsüchtig und knauserig, die Jugend indolent. Längst war die Begeisterung, mit welcher man einst der schwer zu erreichenden Kenntnis des Griechischen, der noch seltenen römischen Eloquenz nachgetrachtet hatte, dahin; träge Gleichgültigkeit gegen den jetzt ungesucht sich anbietenden Unterricht war an die Stelle getreten. So ertönen unablässig die Klagen der alternden Humanisten und MELANCHTHONS zumeist.

Es hätte doch jemand versuchen mögen ihn aufzurichten. Manches sei doch besser geworden, als es damals gewesen. Die barbarische Sprache und die barbarische Philosophie seien von den Schulen und Universitäten verschwunden; selbst von den Theologen werde ein reineres Latein geschrieben. Die griechische Sprache sei, wesentlich durch seine und seines Freundes CAMERARIUS Thätigkeit, auf den Universitäten und Schulen so eingewurzelt, daß ihr Ausgehen nicht mehr zu besorgen sei. Es stehe zu hoffen, daß auf dies Zeitalter, nachdem die *rabies theologorum* sich in sich selber verzehrt haben werde, ein milderes folge; dann werde auch der Same der schönen Wissenschaften, der in den neuen Schulklöstern und Universitätsstiften bis auf die bessere

Zukunft aufgehoben ruhe, aufkeimen und gedeihen. Und daß die Jugend der humanistischen Studien nicht mehr so begierig sei, liege einigermaßen in der Natur der Dinge selbst: die köstliche Frucht verliere mit ihrer Seltenheit etwas von ihrem Wert. Doch höre sie darum nicht auf zu ernähren und zu erfrischen. So werde auch die griechische Weisheit, wenngleich sie nicht mehr mit dem romantischen Zauber umgeben sei, seitdem sie in allen Schulen gelehrt werde, nicht aufhören den Verstand zu erhellen und das Gemüt zu mildern, derer wenigstens, die für Bildung überhaupt empfänglich seien.

Fünftes Kapitel.

Die Begründung des römisch-katholischen gelehrten Unterrichtswesens durch die Gesellschaft Jesu.

Auch die katholische Kirche ist aus der großen Krisis nicht als dieselbe hervorgegangen.

Ranke hat in der Geschichte der Päpste ausgeführt, wie das Papsttum seit der Mitte des 16. Jahrhunderts ein anderes wurde. Hatte dasselbe im 15. Jahrhundert sich zu einem weltlichen italienischen Fürstentum ausgebildet, dessen Inhaber ihre geistliche Stellung der Erhaltung und Vermehrung ihrer weltlichen Macht dienstbar machten, so wurde das Verhältnis nun umgekehrt: die erworbene weltliche Macht und namentlich das daraus fließende Einkommen wurde der geistlichen Weltherrschaft dienstbar gemacht.

Auch innerlich ist die Kirche eine andere geworden. Die alte Kirche war wirklich die allgemeine gewesen, nicht bloß äußerlich, sondern auch innerlich; sie hatte die Gegensätze, welche nun auseinander getreten waren, in ihrem Wesen umfaßt. Die neue katholische Kirche bildet den komplementären Gegensatz zu den protestantischen Kirchenbildungen. Gegenüber der Zerfahrenheit und dem Individualismus in der Lehre, welche als das Erbteil der Revolution dem Protestantismus eigen blieb, bildete der neue Katholizismus die Einheit und Gleichheit immer strenger aus, bis zur förmlichen Annahme des Prinzips des monarchischen Absolutismus in der päpstlichen Unfehlbarkeit. Der protestantischen Verachtung alles Äußerlichen im Kult und in der Disziplin setzte der neue Katholizismus die aufs höchste getriebene Ausbildung des äußerlichen Wesens entgegen. Hatte jener in der

ersten Leidenschaft des Kulturkampfs die heiligen symbolischen Handlungen, bis auf einen kleinen Rest, beseitigt, den heiligen Schmuck der Priester und Gotteshäuser abgethan, die verdienstlichen Leistungen und Enthaltungen aller Art, womit in der alten Kirche auch das Alltagsleben durchzogen war, als ein Gott mißfälliges, selbstgerechtes Streben, ebenso wie das klösterliche Leben, verdächtigt und abgeschafft: so vermehrte umgekehrt der neue Katholizismus den Schmuck der Kirchen und des Gottesdienstes bis zum Prunk und Schaugepränge; die religiösen Übungen und Leistungen, Heiligenkulte, Gebetsübungen, Reliquienverehrung, Wallfahrten, Prozessionen, Andachtsmittel und Aberglaubensartikel aller Art wurden zu einem unermeßlich komplizierten kirchlichen Mechanismus ausgebildet, als ob die neue katholische Kirche einholen müsse, was auf der andern Seite versäumt wurde.

Nur auf einem Gebiet tritt der Gegensatz gegen die Ähnlichkeit der Entwicklung in beiden Kirchen zurück, es ist das Gebiet des gelehrten Unterrichts. Auch die katholische Kirche erhielt in diesem Zeitalter ein neues Gelehrtenschulwesen; es hat im allgemeinen dieselben Züge, wie das protestantische. Die bewegende Kraft war dieselbe: das schon vor der Kirchenspaltung überall gefühlte und jetzt doppelt dringliche Bedürfnis einer besseren wissenschaftlichen Bildung des Klerus.

Die Erfüllung dieses Bedürfnisses war wesentlich das Werk der im Jahre 1540 vom Papst bestätigten Gesellschaft Jesu.

Die Gesellschaft Jesu war von den alten Orden ihrem ganzen Wesen nach verschieden. Sie hatte nicht zur Absicht, ihre Mitglieder aus der Welt herauszuführen, um sie durch Askese für den Himmel zu bereiten; sie führte sie mitten in die Welt hinein, um die aus den Fugen gehende Welt der Kirche wieder unterthan zu machen.[1] Vor allem bot der neue Orden an, was eben jetzt der Kirche am ersten und meisten notthat, besseren Unterricht und bessere Erziehung des Klerus. Die alten Dom- und Stiftsschulen, soviel davon nach der Kirchenrevolution noch übrig war, genügten in keiner Hinsicht dem Bedürfnis; die Universitäten, wenn sie auch in Hinsicht der Wissenschaft ausgereicht hätten, boten doch im 16. Jahrhundert gar keine Garantie mehr für eine sittlich-kirchliche Erziehung des jungen Klerikers; alle, auch die der katholischen Territorien, waren von dem humanistischen Heidentum und von dem Gift der Ketzerei mehr oder minder angesteckt. Diesen

[1] *Finis hujus societatis est non solum saluti et perfectione propriarum animarum cum divina gratia vacare, sed cum eadem impense in salutem et perfectionem proximorum incumbere.* So heißt es gleich am Eingang der Konstitutionen (*Institutum Soc. J.*, Prag 1757, I, 340).

für den Bestand der Kirche äußerst bedrohlichen Übelständen zu begegnen, hatte der Orden von Anfang an als wesentliche Aufgabe sich gesetzt. Die wissenschaftliche Ausbildung der eigenen Mitglieder bildet deshalb einen wichtigen Teil der Konstitutionen. Da es das Ziel der Gesellschaft sei, so beginnt der vierte und längste Teil der Verfassung (*Instit.* I, 378), die eigenen Seelen und die Seelen der Nächsten in der Erreichung des letzten Zwecks, zu dem sie geschaffen seien, zu fördern, und da hierzu außer dem Beispiel auch die Wissenschaft und die Unterrichtskunst *(doctrina et modus eam proponendi)* erforderlich sei: so sei nunmehr von dem Aufbau des wissenschaftlichen Unterrichts zu handeln, durch welchen diejenigen, in denen die Grundlage der Selbstverleugnung und Tugend gelegt sei, befähigt würden, zur Erkenntnis und zum Dienst des Schöpfers zu helfen. Der Entwurf des Unterrichtsganges umfaßt einen vollständigen Kursus humanistisch-philosophisch-theologischer Bildung; es werden als Bestandteile genannt: *litterae humaniores diversarum linguarum, logica, naturalis ac moralis philosophia, metaphysica et theologia tam quae scholastica quam quae positiva dicitur, et sacra scriptura.*

Der Unterricht wird aber nicht bloß den Mitgliedern verordnet, sondern auch den Externen angeboten. Die Kollegien der Jesuiten sollen nicht bloß Erziehungsanstalten für die Ordensnovizen, sondern zugleich öffentliche Gymnasien und Universitäten sein. Und zwar sollen sie den Unterricht umsonst erteilen, nach dem Wort des Evangeliums: umsonst habt ihr es empfangen, umsonst gebet es auch (p. 389). Den Gymnasien werden die Sprachen (Grammatik, Rhetorik, Poesie) zugewiesen. Als Hauptaufgabe der Universitäten wird die Theologie bezeichnet, als welche zu dem letzten Zweck, der Erkenntnis und Liebe Gottes in unmittelbarster Beziehung stehe; Medizin und Jurisprudenz liege ferner. Dagegen sei zum Studium der Theologie gegenwärtig die Kenntnis der klassischen Litteratur und der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache unentbehrlich, weshalb hierfür Professoren in hinlänglicher Zahl angestellt werden sollen. Auch die Philosophie müsse betrieben werden, da sie zur Theologie vorbereite.

Über die innere Struktur des Ordens ist hier nicht zu handeln. Ich deute die Grundzüge an, soweit sie für die Gestaltung seines Unterrichtswesens von Wichtigkeit sind.[1]

Die Festigkeit des Ordens beruht nicht zum wenigsten auf der

[1] Ich verweise auf den Artikel Jesuiten und Jesuitenschulen von WAGENMANN in SCHMIDS Encykl. III, 793—852; einen klaren Überblick giebt auch CORNOVA, die Jesuiten als Gymnasiallehrer (Prag, 1804).

Vorsicht, mit welcher bei der Aufnahme neuer Mitglieder verfahren wurde. Nach einem zweijährigen im Probationshaus zugebrachten Noviziat wurde das angehende Mitglied im Alter von etwa 16—20 Jahren zum ersten Gelübde zugelassen und als *scholasticus approbatus* in ein akademisches Kollegium aufgenommen. Hier machte es in der Regel zuerst die sogenannte *repetitio humaniorum*, einen zweijährigen humanistisch-philologischen Kursus durch, dessen Zweck war, für die spätere Übernahme des Lehramts an Gymnasien vorzubereiten, also gleichsam einen philologisch-pädagogischen Seminarkursus. Hierauf folgte ein dreijähriger Kursus in der scholastischen Philosophie. Nachdem es die Prüfungen bestanden und mit Erlaubnis des Generals die litterarischen Grade erhalten hatte (die jedoch nicht als Titel geführt werden durften), machte es den Kursus, den es als Schüler vollendet, nunmehr wenigstens zu einem Teil nochmals als Lehrer durch. Es war Regel, daß der junge Magister die vier Grammatikalklassen, mit den Schülern aufsteigend, durchlief. Nachdem auf diese Weise das Mitglied in der Eloquenz und der Philosophie *discendo et docendo* wohl geübt, auch seine Fähigkeit zu gehorchen und sich selbst zu beherrschen hinlänglich erprobt war, ging dasselbe an das Studium der Theologie, welches in etwa vier bis sechs Jahren ganz vollendet wurde. Nach einem nochmaligen Probationsjahr empfing der bisherige Scholastikus die Priesterweihe und legte die Gelübde ab, nach dem Gebot des Oberen entweder als *coadjutor spiritualis* (es gab auch *coadjutores temporales*, ungelehrte Glieder, denen die wirtschaftlichen Geschäfte in den Häusern der Gesellschaft übergeben waren) oder als *professus*. Die Professen bildeten den engsten Kreis, die regierenden Mitglieder der Gesellschaft; die Coadjutoren wurden besonders im Lehramt verwendet. Auf allen Stufen, ausgenommen die des Coadjutors und Professus, konnten die Mitglieder vom Provinzial dimittiert werden; doch wird eingeschärft, Ungeeignete soviel irgend möglich schon von der Aufnahme ins Probationshaus abzuhalten. Hingegen waren die Mitglieder vom ersten Gelübde an gebunden.

Die Professen wohnten als regulierte Kleriker in besonderen Häusern, ohne Vermögen. Die Anstalten für den Unterricht waren die Kollegien. In ihnen wohnten geistliche und weltliche Coadjutoren mit lernenden und lehrenden Scholastikern zusammen. Der Unterricht aber, welcher von Professen, Coadjutoren und Scholastikern erteilt wurde, stand allen, die ihn begehrten und für ihn befähigt waren, unentgeltlich offen, Bürgerkindern und Auswärtigen. Für die Auswärtigen wurde in der Regel ein Alumnat, unter Leitung der Väter, errichtet, wo gegen Kostgeld für Unterhalt und Erziehung gesorgt war. Derartige

Anstalten für die vornehmere Jugend wurden *collegium nobilium* genannt. Oft wurden in einem solchen Freistellen gestiftet. Häufig bestand auch daneben ein Konvikt für Arme, die gegen das Versprechen, sich zu Geistlichen auszubilden, umsonst unterhalten wurden. Endlich stand an den bischöflichen Sitzen das Klerikalseminar gewöhnlich unter ihrer Leitung. — Das Kollegium wurde regiert von einem Rektor, den der Provinzial ernannte, regelmäßig in häufigem Wechsel. Der Rektor, der nicht unmittelbar in den Unterricht eingriff, ernannte wieder einen *praefectus studiorum*, dem die Leitung des ganzen Unterrichts zustand. Große Kollegien, an welchen nicht bloß der humanistische, sondern auch die philosophisch-theologischen Kurse gelesen wurden, hatten für jede Abteilung einen Studienpräfekt.

Im Jahre 1552 wurde auf Loyolas Betrieb die Mutteranstalt der deutschen Jesuitenschulen begründet: das *collegium Germanicum* zu Rom. Der Papst und die Kardinäle gewährten die Mittel durch persönliche Beiträge. Als Bestimmung der Anstalt wird in der Errichtungsbulle bezeichnet: eine Anzahl talentvoller, gottesfürchtiger und religionseifriger deutscher Jünglinge zu erziehen und zu unterrichten, damit dieselben dereinst als unverzagte Kämpfer *(athletae)* für den Glauben in ihre Heimat geschickt werden könnten, um dort durch Beispiel, Predigt, Unterricht und Seelsorge Gottes Ehre zu fördern, das Gift der Ketzerei zu vernichten, den Glauben zu verteidigen und aufs neue zu pflanzen, wo er ausgerottet sei. Zu Ende des Jahres 1552 kamen 22 junge Leute aus Deutschland an; ihre Zahl mehrte sich bald. Neben dem Seminar wurde ein Konvikt für Pensionäre errichtet. Nach schwierigen Übergangszeiten wurde das Institut von Gregor XIII. 1573 neu fundiert und definitiv konstituiert: 100 etwa zwanzigjährige Jünglinge wurden zu zehnjährigem Studium, wovon drei Jahre der Philosophie, vier der scholastischen und drei der Moral-Theologie zu widmen, aufgenommen, um sodann als Geistliche in Deutschland zu wirken.[1]

Auch der Beschluß des Tridentinischen Konzils über die Errichtung von Bildungsanstalten für den Klerus geht auf jesuitische

[1] Theiner, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten, S. 81 ff.; die Aktenstücke im Anhang. Das Buch ist für die Geschichte zwar nicht eben sehr lehrreich; dagegen ein höchst charakteristisches Specimen der modernen Jesuiteneloquenz. Es ist Deutsch geschrieben, man meint aber immer ein lateinisches Original hinter den Zeilen zu sehen. Das *nemo est quin* und was die Ciceronische Stilistik an ähnlichen Wendungen an die Hand giebt, kehrt unaufhörlich wieder. Alle Charakteristik geschieht in Superlativen der Wörter ehrwürdig, edel, hochsinnig und der gegenteiligen fürchterlich, abscheulich, verworfen; mit jenen wird alles bezeichnet, was nach dem Sinne des Autors ist, mit diesen alles, was mit Aufklärung, Rationalismus, Revolution auch nur von ferne zusammenhängt.

Anregung zurück. Zwei mit LOYOLA befreundete Männer, der englische Kardinal POOLE und CARL BORROMÄUS veranlassten das 1563 in der 23. Sitzung erlassene Dekret über die Errichtung von Klerikalseminaren (mitgeteilt bei THEINER, S. 466 ff.). In jeder Diözese soll bei der Domkirche eine Anzahl Knaben aus der Diözese unterhalten und in Grammatik, Gesang, Festrechnung und anderen Wissenschaften, ferner in der heiligen Schrift, den Kirchenschriftstellern und Predigten, endlich in den heiligen Gebräuchen und im Beichthören unterwiesen werden. Bei der Aufnahme wird ein Alter von zwölf Jahren und Besitz der Elementarfertigkeiten verlangt. Die Knaben erhalten sogleich die Tonsur und klerikale Tracht, wie sie denn auch täglich der Messe beiwohnen und wenigstens monatlich beichten. Die Unterhaltung dieser Anstalten soll durch Umlagen unter dem ganzen Diözesanklerus bestritten werden. Der Unterricht soll von den zum Unterricht durch ihr Amt verpflichteten Lektoren oder Scholastikern der Stifte, oder durch taugliche Substitute erteilt werden. Thatsächlich wurde der Unterricht fast überall den Jesuiten übergeben; die Seminare wurden in der Regel mit Jesuitenkollegien verbunden. — Die Päpste, besonders PIUS IV. und GREGOR XIII., ließen sich die Erfüllung dieser Forderung, welche durch Unvermögen und Trägheit der Bischöfe und Domkapitel vielfach verzögert wurde, sehr angelegen sein.

Durch päpstliche Bullen aus den Jahren 1552 und 1561 (*Institutum*, I, 27, 31) wurde dem Ordensgeneral die Befugnis beigelegt, durch die Rektoren und Präfekten der Jesuitenkollegien den Schülern ihrer Lehranstalten, Novizen und Externen, nach vorausgegangenem Examen, Grade in der Philosophie und Theologie zu erteilen, mit derselben Wirkung, als wenn dieselben in den privilegierten Universitäten erworben wären. Von den Kaisern ist dies Privilegium nachträglich wiederholt bestätigt worden. Es ist damit den Jesuiten gleichsam der Charakter von universellen Universitätsprofessoren formell verliehen.

Der Darstellung des jesuitischen Unterrichts mag eine Übersicht über seine Ausbreitung in Deutschland vorangehen, welcher nach Gelegenheit eingefügt wird, was von anderer Seite für den gelehrten Unterricht in den katholischen Territorien inzwischen geschehen war. Die große Offensivbewegung des Katholizismus in dem Jahrhundert, welches zwischen dem passauer Vertrag und dem westphälischen Frieden liegt, wurde durch die Jesuitenschulen teils vorbereitet, teils gesichert. Aus ihnen sind die geistlichen und weltlichen Fürsten hervorgegangen, welche aus den österreichischen und bayerischen Ländern, aus den fränkischen und rheinischen Bistümern den Protestantismus ausgerottet haben. Die meist mit Gewalt, mit Exekutionen und Vertreibungen begonnene

Wiedereroberung wurde dann durch die Thätigkeit der Jesuiten in Kirche und Schule vollendet und gesichert. In der meisterhaften Darstellung, welche RANKE in seiner Geschichte der Päpste von dieser Bewegung gegeben hat, ist überall der Zusammenhang der Ausbreitung des jesuitischen Schulwesens mit dem Gang der großen Politik nachgewiesen; man wolle ihn dort nachsehen.

Die eigentliche Heimat der Jesuiten in Deutschland wurde Bayern. Bayerische Prinzen waren überall die Führer der Gegenreformation.

Auch in Bayern hatten sich humanistische Schulen erhalten und ausgebildet. Ein Bericht des Schulmeisters der Münchener 'Poetenschule' vom Jahre 1560 zeigt einen Betrieb, welcher von dem an den Schulen protestantischer Städte sich durch nichts wesentliches, als den fehlenden Katechismusunterricht unterscheidet. In den vier Klassen wurden die Schüler zur lateinischen Eloquenz und Poesie, sowie zu einer elementaren Kenntnis des Griechischen, der Rhetorik und Dialektik geführt. Eine Schulordnung der kleinen Stadt Wasserburg vom Jahre 1562 (worüber KLUCKHOHN in SYBELS Zeitschrift XXXI, 406 ff.) gleicht durchaus dem Plan, welchen MELANCHTHON für die kleinen sächsischen Städte 1528 entworfen hätte; auch seine Lehrbücher sind in Gebrauch. Ähnliche Stadtschulen werden in anderen Städten, wie Freising, Passau, erwähnt. Auch die Klosterschulen der Benediktiner nahmen einen neuen Aufschwung, so in Tegernsee, Benediktbeuren, wo ein Lehrer des Griechischen sich hervorthat, Wessobrunn, dessen Schule einen laureierten Poeten zum Vorsteher hatte, Scheyern, Niederalteich u. a. Sogar eine Landesschulordnung in diesem Stil war im Jahre 1548 von Herzog WILHELM IV. erlassen worden (Bavaria I, 1, 531 ff.). Die Universität Ingolstadt hatte ihre letzte allgemeine Lehrordnung im Jahre 1539 erhalten (bei PRANTL, Ingolstadt, II, 183 ff.); dieselbe weicht von der humanistischen Reformationsordnung des Jahres 1519 nicht wesentlich ab. Die Dialektik des Cäsarius ist in den Kursus aufgenommen und monatliche Deklamationen sind eingeführt worden.

Als J. ECK, seit langem der leitende Mann in Ingolstadt, gestorben war (1546) und bald darauf noch zwei theologische Lehrstühle erledigt wurden, ersuchte der Herzog den Papst PAUL III. die Sendung von Jesuiten zu vermitteln. LOYOLA schickte drei Mitglieder der Gesellschaft, zwei Spanier und den Niederländer PETRUS CANISIUS (1521 bis 1597), welcher der eigentliche Begründer des gelehrten Unterrichtswesens der Jesuiten in Deutschland geworden ist. Sie kamen, nachdem sie in Bologna die Doktorwürde empfangen hatten, 1549 nach Ingolstadt, wo sie am 26. Nov. ihre ersten Vorlesungen hielten. Die

Errichtung eines Gymnasiums, welche sie betrieben, um eine gründlichere Vorbildung für die theologischen Kurse zu gewinnen, wurde durch den Tod des Herzogs einstweilen gehindert; die Väter selbst verließen sogar Ingolstadt und gingen nach Wien. Aber auch der neue Herzog, Albrecht V., überzeugte sich bald, daß zur Reform der Studien und des Klerus die Mitwirkung der Jesuiten nicht entbehrlich sei. Im Jahre 1556 wurden auf sein Ersuchen vom General 18 Angehörige des Ordens, sechs Väter und zwölf Alumnen, nach Ingolstadt geschickt; drei traten als Professoren in die Universität ein, zwei in die theologische, einer in die artistische Fakultät. Durch eine Dotation von 1500 fl. wurde für ihren Unterhalt gesorgt. Ein eigentliches Kollegium wurde 1576 begründet und mit weiteren 2500 fl. dotiert, wozu dann noch ein theologisches Seminar kam. Die Universität, welche die Väter anfangs freundlich aufgenommen hatte, stand mit ihnen bald im Verhältnis feindseligster Konkurrenz. Prantl (Ingolstadt I, 219 ff.) giebt einen sehr ausführlichen Bericht über den erbitterten Widerstand, welchen die Universität dem Eindringen der Konkurrenten leistete. Der Kampf, in welchem die Regierung sich überall den Jesuiten günstig erwies, endigte mit der im Jahre 1588 erfolgten, vollständigen Übergabe der philosophischen Fakultät an die Gesellschaft Jesu; Siegel und Akten wurden ihr ausgehändigt. Schon früher war den Bayern der Besuch auswärtiger Universitäten, Jesuitenanstalten ausgenommen, verboten, wie denn auch in Ingolstadt Ketzern der Aufenthalt nicht gestattet wurde; auch das Lehrpersonal war purgiert worden.

In München wurde von Herzog Albrecht im Jahre 1559 ein Jesuitenkolleg begründet, mit welchem später auch ein philosophischer Kursus verbunden war. Ein Konvikt für 40 Alumnen wurde 1574, ein Pensionat für Adlige 1578, gestiftet. Die Poetenschule vermochte die Konkurrenz nicht lange zu ertragen (Bavaria I, 1, 537).

Weitere Jesuitenkollegien in Bayern wurden gegründet zu Altötting (1592), Landshut und Amberg in der Oberpfalz (1629), Burghausen und Straubing (1631). Ferner in den benachbarten Bischofssitzen Regensburg (1589), Passau (1615), Eichstädt (1616; es wurde den Jesuiten das 1564 begründete Klerikalseminar von dem Bischof gegen den Willen des Domkapitels übergeben).

Ein wichtiger Stützpunkt der Gesellschaft wurde Dillingen. Hier, als in seiner gewöhnlichen Residenz, hatte der Bischof von Augsburg, Kardinal Otto von Truchsess, im Jahre 1549 eine Lehranstalt für den katholischen Klerus begründet, unterstützt durch einen erheblichen jährlichen Beitrag der römischen Kurie; 1554 war dieselbe zur Universität erhoben worden. 1564 übergab der Bischof das Institut der

Jesuiten, welche es bis zur Aufhebung des Ordens regierten; die Universität bestand als solche bis 1804. Sie hatte zur Zeit ihrer Blüte, am Anfang des 17. Jahunderts, 600—700 Studierende.[1] Auch in Augsburg selbst wurde im Jahre 1582, nach Überwindung des Widerstandes der Stadt und des Domkapitels, ein von den Fuggern dotiertes Jesuitengymnasium eröffnet und 1589 zum Lyceum erweitert. Es folgten die schwäbischen Städte Mindelheim (1618), Memmingen und Kaufbeuren (1626). Das protestantische Gymnasium zu Neuburg wurde 1616 von dem zum Katholizismus übergetretenen Pfalzgrafen Wolfgang Wilhelm den Jesuiten übergeben. Auch in Nördlingen und Ellwangen (1658) wurden Jesuitengymnasien begründet.

Nicht minder übergaben die fränkischen und rheinischen Bistümer ihr gelehrtes Unterrichtswesen den Jesuiten. Bamberg hatte seit 1586 eine akademische Studienanstalt im Carmeliterkloster; 1613 wurde ein Jesuitenkolleg errichtet; schon vorher war die ältere Anstalt unter die Leitung der Väter gestellt worden. 1647 wurde die Anstalt zur Akademie mit philosophischer und theologischer Fakultät erhoben, endlich im 18. Jahrhundert zur vollständigen Universität ausgebildet; 1803 wurde sie zum Lyceum reduziert. — In Würzburg trafen 1564 für das 1561 gegründete Gymnasium 17 Jesuiten ein; Priesterseminar und Alumnat waren damit verbunden. Im Jahre 1582 erfolgte durch Bischof Julius Echter von Mespelbrunn die Erhebung zur Universität (Bavaria III, 487 ff., IV, 332 ff.). — In Fulda wurde vom Fürstabt 1572 ein Jesuitengymnasium errichtet, das ebenfalls vorübergehend Universität war (1734—1805).[2] In Speier zogen die Jesuiten 1570 ein, der Einladung des Domkapitels folgend; die Stadt verbot den Bürgerkindern den Besuch ihrer Schule. Der Bischof von Straßburg errichtete zu Molsheim bei Straßburg ein Jesuitengymnasium, das 1617 die Universitätsprivilegien vom Papst erhielt. In Worms bestand seit 1613 ein Gymnasium der Väter.

Für die großen geistlichen Territorien am Rhein und im Nordwesten Deutschlands wurde Köln das Hauptheerlager des jesuitischen Unterrichtswesens.[3] Schon in den vierziger Jahren hatten die ersten

[1] Bavaria II, 2, 949 ff. Eine Übersicht über die Ausbreitung der Jesuitenschulen findet man auch in Zirngiebl's Studien über die Gesellschaft Jesu, Kap. IV u. V.

[2] Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, II, 452. Aus diesem Werk, als der reichhaltigsten und zuverlässigsten Quelle, sind auch im Folgenden, soweit es nicht anders bemerkt ist, die Mitteilungen über die Jesuitenlehranstalten in später preußischen Gebieten entnommen.

[3] Eine Geschichte der Jesuiten in Köln aus den Annalen des Ordens bei Bianco, S. 855—972.

Väter der Gesellschaft, mit Schwierigkeiten und Widerwärtigkeiten aller Art kämpfend, den damals drohenden Abfall des Erzbistums abwehren helfen. Aber erst im Jahre 1556 gelang es ihnen festen Fuß zu fassen: es wurde ihnen in diesem Jahr die Leitung des *gymnasium Tricoronatum* (ehemals die aus den *Epp. obsc. vir.* bekannte *bursa Kuick* oder *domus Cucana*; der neue Name stammte von dem an dem neuen Haus angebrachten Stadtwappen) von der Stadt übertragen. Den nächsten Anlaß dazu bot, daß der bisherige Rektor ketzerisch war und sich verheiratete, wie denn überhaupt die lutherische Häresie während der vierziger Jahre in den kölnischen Schulen um sich gegriffen hatte; die Provinzialsynode im Jahre 1549 bringt den Verfall der Universität mit dieser Thatsache in Zusammenhang (Bianco, S. 487). Das Jesuitengymnasium war bald außerordentlich besucht; schon im Jahre 1558 hatte es 800 und später oft erheblich über 1000 Schüler. Die artistische Fakultät und die zu ihr gehörigen beiden Bursen, welche thatsächlich die Stellung von inkorporierten Gymnasien, ähnlich den Pädagogien der protestantischen Universitäten, hatten, das *Laurentianum* und *Montanum*, befehdeten das glückliche Konkurrenzinstitut auf das bitterste; vor allem beklagten sie sich über die von jenen überall festgehaltene Unentgeltlichkeit des Unterrichts, die nur auf das Verderben der übrigen Anstalten abziele, sowie über ihre Gewohnheit, gedruckte Vorlesungsverzeichnisse durch alle Welt zu versenden. Wiederholt wurde den Jesuiten der Lehrplan der anderen Anstalten aufgenötigt. Ein solcher aufgenötigter Lektionsplan für das Jahr 1564 (bei Bianco, S. 908; ebendort S. 322 ff. sind die Lehrpläne für die Jahre 1577 und 1578 mitgeteilt) zeigt übrigens nur in der Anordnung, nicht in der Substanz des Unterrichts erhebliche Abweichungen von dem Lehrplan der Gesellschaft. Er zeigt zugleich, wie vollständig die humanistische Unterrichtsreform auch an der kölnischen Universität inzwischen durchgedrungen war. Es sind wesentlich dieselben Gegenstände, welche von den protestantischen Gymnasien und philosophischen Fakultäten behandelt wurden. Übrigens scheint die Universität trotzdem nicht wieder recht zu Kräften gekommen zu sein; dafür sind Zeugnis die immerfort sich wiederholenden Reformverhandlungen zwischen dem Rat, der Universität und dem heiligen Stuhl, über welche Bianco viel Material, aber in wüster Unordnung, beibringt.

Von dem kölnischen Kollegium ging die Errichtung von Jesuitengymnasien in den beiden andern rheinischen Erzbistümern aus. In Mainz wurde 1561 ein Kollegium der Väter begründet; bald erhielten sie auch Lehrstühle an der Universität. Für das kurfürstlich Mainzische Eichsfeld wurde ein Jesuitengymnasium zu Heiligenstadt

1575 begründet; auch in Erfurt bestand seit 1619 oder 1664 eine Jesuitenschule, ferner in Aschaffenburg. In Trier übernahmen die Väter 1560 Vorlesungen an der Universität und eröffneten im folgenden Jahre ein Gymnasium, welchem 1582 ein Gymnasium zu Koblenz folgte. Mit dem Trierschen Kollegium war ein *collegium nobilium* und ein Seminarium verbunden. Hier mag auch das 1630 zu Hadamar im Nassauischen errichtete Jesuitengymnasium erwähnt werden.

Auf kurkölnischem Gebiet entstanden noch Jesuitengymnasien zu Neuß (1615) und Bonn (1673), welche letztere Anstalt, allmählich erweitert, 1784 durch kaiserliches Diplom zur Universität erhoben, als solche jedoch schon 1794 von den Franzosen wieder aufgehoben wurde.

Auch die benachbarten weltlichen Territorien erhielten Jesuitengymnasien: das Herzogtum Cleve zu Emmerich (um 1600), die Herzogtümer Jülich-Berg, nachdem sie dem zum Katholizismus übergetretenen Herzog Wolfgang Wilhelm von Pfalz-Neuburg zugefallen waren (1614), zu Düsseldorf (1620), Münstereifel (1625), Düren (1628), Jülich (1664). Aachen hatte seit dem Ende des 16. Jahrhunderts ein Jesuitengymnasium, dem philosophische und theologische Kurse bald hinzugefügt wurden.

In den nordwestlichen Bistümern, deren Stellung zur Kirche, wie die Kölns, lange Zeit eine sehr schwankende war, faßten die Jesuiten erst gegen Ende des Jahrhunderts festen Fuß. Zu Paderborn war 1576 die Domschule im Franziskanerkloster wiederhergestellt worden. Im Jahre 1580 berief der Bischof Jesuiten aus Heiligenstadt, denen 1585 das ganze Gymnasium übergeben wurde. Dasselbe wurde allmählich erweitert und 1614 zur Universität erhoben, doch ohne medizinische Fakultät. Die Domschule zu Münster wurde 1588 den Jesuiten übergeben und philosophische und theologische Kurse bei ihr eingerichtet, welche später auf die 1780 vom Kurfürsten von Köln errichtete Universität übergingen. Dazu kam 1627 ein Gymnasium zu Coesfeld und 1645 zu Meppen. An die Domschule in Osnabrück wurden 1628 Jesuiten berufen, zugleich philosophische und theologische Kurse eröffnet und die Anstalt 1630 zur Akademie erhoben. Die Domschule zu Hildesheim ging 1595 an die Jesuiten über, allmählich wurde bei derselben auch eine vollständige philosophisch-theologische Lehranstalt ausgebildet.

Für die Länder des Hauses Habsburg wurden Wien und Prag die Hauptheerlager der Jesuiten. Die Wiedereroberung war hier eine sehr schwierige und langwierige Aufgabe.

Der Bestand der katholischen Kirche in den österreichischen Erblanden war in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts ein durchaus fraglicher. Die Masse der Bevölkerung und des Adels war entweder protestantisch oder indifferent. Drei Ärzte, so berichten die Akten der Wiener theologischen Fakultät vom Jahre 1584, hätten vor ihrem Abscheiden erklärt, sie gehörten nicht zu einer bestimmten Konfession *(nullius esse certae religionis);* ein vierter habe in seinem Testament sich verbeten, mit Glockengeläut und Kerzen bestattet zu werden, eventuell möge man ihn in seinem Garten begraben, da wolle er einer fröhlichen Auferstehung entgegensehen. Der Rektor der Universität im Jahre 1568, ein Mediziner, radierte aus den Statuten, welche das Bekenntnis des katholischen Glaubens von den Professoren forderten, das Wort *catholicae (fidei)* aus und setzte dafür *Christianae.* Die Unterscheidung zwischen katholisch und römisch-katholisch war allgemein und unter der Regierung Maximilians II. gewissermaßen offiziell anerkannt, wodurch es auch Protestanten möglich war sich als Mitglied der katholischen Kirche zu bekennen; wie denn Camerarius auch keiner andern als der allgemeinen Kirche angehören wollte. Im Jahre 1568 wurde ausdrücklich gestattet, daß auch Angehörige des Augsburgischen Bekenntnisses zur Erlangung der Doktorwürde zugelassen würden. — Der Klerus war in voller Auflösung. Die Klöster standen beinahe leer; die übrig gebliebenen Mönche waren Gegenstand des Gespöttes. In den Rechnungen des Klosters St. Florian war ein eigener Posten: für *studiosi* in Wittenberg. Der Weltklerus, so sagt der Konvertit Staphylus in einem Bericht an den König Ferdinand vom Jahre 1554, sei völlig verwildert: so viele Pfarreien, so viele Sekten. Deutsche Taufe, Abendmahl in beiden Gestalten, Weglassung der Ohrenbeichte, der Anrufung der Heiligen, willkürliche Veränderungen der Formeln finde man überall; unter 100 Pfarrern sei kaum einer, der nicht wenigstens ein Weib genommen. Ganz ähnlich lautet ein Bericht des Administrators des Wiener Bistums vom Jahre 1568. Es fehlte offenbar gar nichts zur Entstehung einer österreichischen Landeskirche als die Willenserklärung der Landesherrschaft. Aber sie erfolgte nicht, obwohl das Verhältnis zu Rom ein gespanntes war. Nur die Erteilung des Abendmahls unter beiderlei Gestalt hatte Ferdinand I. von seinen drei Forderungen: Aufhebung des Cölibats, der Fastengebote und des *sub una*, beim heiligen Stuhl durchzusetzen vermocht (Kink, I, 308 ff.).

Die Landesuniversität zu Wien war, wie früher berichtet worden ist, durch die Kirchenrevolution fast ganz zerstört worden. König Ferdinand hatte durch wiederholte Reformationen ihr aufzuhelfen gesucht. Schon 1533 war die ökonomische Wiederherstellung versucht

und 1537 eine gründliche Reformation der Unterrichtsordnung unternommen worden; es ist ganz dieselbe Reform, welche im Jahre 1525 die Tübinger Universität, damals unter österreichischer Verwaltung stehend, erfahren hatte. Die letzte und definitive Regelung gaben die neuen Statuten, welche die Universität im Jahre 1554 vom König erhielt (bei Kink, II, 373 ff.). Die hier vorgeschriebene Organisation des Unterrichts weicht in keinem irgend erheblichen Stücke von den gleichzeitigen Lehrplänen der durch Melanchthon reformierten protestantischen Universitäten ab. Vor allem gilt das auch von der philosophischen oder artistischen Fakultät. Es erscheint gerechtfertigt, die Hauptpunkte der Ordnung mitzuteilen. Die Vorlesungen sind an 13 Lektoren verteilt, die, soweit sie nicht verheiratet sind, was der Zeit nachgegeben wird, im Kollegium wohnen. Der vollständige Kursus ist vierjährig, zwei Jahre bis zum Bakkalariat, zwei bis zum Magisterium. Es liest für die Bakkalarianden im ersten Jahr:

1) der *grammaticus* um sechs Uhr lateinische Grammatik (Linacer, Priscian), mit einem geeigneten Autor (z. B. Terenz);
2) der *dialecticus* um acht Uhr die Dialektik des Caesarius, R. Agricola oder eines andern;
3) der *rhetor* um drei Uhr Cic. *ad Heren.*, *partit. orat.*, Quintilian, nebst einer Rede Ciceros zur Illustration der *praecepta;*

im zweiten Jahr:

4) der *physicus primus* um sieben Uhr die vier ersten Bücher der Aristot. Physik, und ein Kompendium *de anima;*
5) der *mathematicus primus* um 9 Uhr Arithmetik, Geometrie, Astronomie *(Sphaeram Joh. de Sacrobusto);* auch wird er nachts die Sterne am Himmel mit Hilfe eines Globus kennen lehren.

für die Magistranden:

6) der *professor Organi Aristotelici* um neun Uhr das Organon, in zwei Jahren;
7) der *physicus secundus* um acht Uhr die physischen Schriften des Aristoteles, in zwei Jahren;
8) der *mathematicus sec.* um drei Uhr jährlich die fünf ersten Bücher des Euklid, dazu die Astronomie in zwei Jahren, zugleich den Gebrauch der Tafeln und Instrumente zeigend.

Außerdem sollen lesen:

9) ein berühmter Astronom oder Mathematiker um ein Uhr über höhere Mathematik und Astronomie;
10) ein *ethicus* um drei Uhr über die Aristotelische Ethik und Politik.

11) ein *prof. litterarum politicarum, qui historiarum lectionem cum poësi conjungat:* er soll um ein Uhr über Caesar, Sallust, Livius, Virgil, Horaz u. a. lesen;

12) ein *Hebraeus* um sieben Uhr, Grammatik und Lektüre;

13) ein *Graecus* um zwölf Uhr, im ersten Jahr Grammatik mit Lesestücken aus Lucian, Aristophanes, Demosthenes etc.; im zweiten Homer, Orpheus' *Argonautica, Epigrammata aut ejusmodi aliquid.*

Die Bursen, deren die Reformation von 1537 vier erwähnt, werden als Pädagogien für diejenigen konstituiert, welche noch nicht in Besitz der Schulkenntnisse sind. Es soll in jeder außer dem Rektor ein Magister sein, der die elementare Grammatik, Rhetorik, Dialektik und die Schulautoren, Ciceros Briefe, *de offic.*, *de amic.*, *de senect.*, Virgils Bukol., Terenz, Plautus, Valla's Elegantien, Erasmus *de copia* etc. liest und zugleich die Schüler im Schreiben übt.

Erwähnenswert scheint noch, daß in der Theologie drei Professoren lesen sollen, einer um sechs Uhr über das Alte Testament, der zweite um acht Uhr über das Neue Testament, der dritte um zwölf Uhr über das System des *Mag. sententiarum* (P. Lombardus). Die Lehrordnung vom Jahre 1537 hatte sogar ausdrücklich angeordnet, nichts anderes als die Bibel oder heil. Schrift (zu Latein *solida theologia* genannt) zu lesen, wobei die besten alten Erklärer Hieronymus, Augustinus, Ambrosius u. A. zu benutzen. — Erasmus würde keine andere Lehrordnung gegeben haben.

Nicht minder hatten die gelehrten Schulen den Einfluß der Reformationsbewegung erfahren. In allen habsburgischen Territorien waren durch die Landstände und die großen Städte Gymnasien errichtet worden.

Für die älteste Wiener Schule, zu St. Stephan, welche von alters her mit der Universität verbunden war, wurde vom Wiener Rat 1558 eine neue Schulordnung entworfen, durch welche dieselbe ganz die Gestalt der humanistisch-protestantischen Schulen erhielt.[1] 1595 war zum letzten Mal der Rektor der Schule von St. Stephan zugleich Rektor der Universität. Im 17. Jahrhundert verlor die Anstalt den Charakter einer gelehrten Schule, sie wurde zur deutschen Schule. — Im Jahre 1546 begründeten die Stände zu Wien eine Landschaftsschule, welche aber nach vielen Anfechtungen wegen der Irrlehren ihrer Rektoren 1555 einging; dafür wurde 1574 zu Losdorf in Niederösterreich eine protestantische Landschaftsschule mit einem Konvikt für zwölf arme Knaben

[1] Die Grundzüge mitgeteilt bei Geusau, Gesch. der Stiftungen in Wien, 1803.

errichtet; der Lehrkursus der fünf Klassen ist der gewöhnliche protestantischer Gymnasien. Auch diese Schule ging im Jahre 1619 ein.[1]

Im Jahre 1550 errichtete der landständische Adel von Oberösterreich eine Landschaftsschule zu Linz, und dotierte dieselbe mit ansehnlichen Gütern. Stadtschulen entstanden ferner zu Steier (1559), Wels (1593), Braunau (1597). Auch die Klosterschulen zu Mondsee und Kremsmünster kamen in Aufnahme (Gesch. des Gymn. zu Linz, Progr. 1855, von GAISBERGER). — Zu Gratz wurde eine Landschaftsschule für Steiermark im Jahre 1544 im Landschaftshause mit fünf Lehrern eröffnet und mit einem Konvikt für arme einheimische Adlige ausgestattet. Ein Lehrplan wurde 1569 von D. CHYTRAEUS erbeten (Gesch. des Gymn. in Graz, Progr. 1869, von PEINLICH). Die Stände von Kärnten errichteten 1563 zu Klagenfurt eine Landschaftsschule, mit welcher philosophische und theologische Vorlesungen verbunden wurden. In demselben Jahre wurde auch zu Laibach in Krain eine Landschaftsschule errichtet, an welche 1582 NIC. FRISCHLIN als Rektor mit 350 fl. (ohne Schulgeld, aber Wohnung von drei Stuben) berufen wurde. Er blieb jedoch nur etwa ein Jahr, da er „als ein *poeticum ingenium* seine Affekte nicht jederzeit zu temperieren" wußte; so hatte ihn der Herzog von Württemberg den Krainer Ständen auf ihre Anfrage charakterisiert (Progr. des Laibacher Gymn. 1859). Alle diese Anstalten gingen allmählich ein, seitdem die Erzherzoge entschieden die Wiederherstellung der katholischen Kirche betrieben. Ihre Güter und Häuser wurden meist den Jesuiten übergeben.

Die ersten Jesuiten waren schon 1551 auf König FERDINANDS Ersuchen nach Wien gekommen; es waren ihrer 13, Italiener, Spanier und Niederländer. Sie begannen alsbald ein Gymnasium einzurichten, mit welchem ein Seminar verbunden wurde. 1560 übergab der König ihrer Leitung eine von ihm zu Wien gegründete adelige Landschaftsschule. 1558 waren ihnen auch zwei theologische Lehrstühle an der Universität eingeräumt worden. So lange ihr Unterricht auf den sprachlichen Kursus sich einschränkte, lebten sie in gutem Einvernehmen mit der Universität; seitdem sie aber die Fakultätsdisziplinen der Artisten in ihren Kreis hineinzuziehen begannen (1570), entbrannte auch hier der heftigste Konkurrenzkrieg. Die Universität war wohl im formellen Recht, nach ihrem Privileg sollte kein Schulunterricht in Wien ohne ihre Zustimmung und Aufsicht stattfinden; sie verbot ihren Angehörigen den Besuch der Jesuitenvorlesungen, sie erkannte die von den Jesuiten erteilten Grade nicht an. Aber die Jesuiten hatten den Erfolg und

[1] Darstellung des Herz. Österreich unter der Enns (Wien, 1837) Bd. VIII, 209.

die Macht auf ihrer Seite; wenn die Zahl ihrer Schüler sich bald auf 800—1000 belief, so hatte die Universität kaum $^1/_{10}$—$^1/_5$ davon aufzuweisen. Es ist demnach begreiflich, daß die Landesherren, obwohl sie durchaus nicht alle den Jesuiten geneigt waren (Maximilian II. hatte ihnen die Leitung des *collegium nobilium* und einen theologischen Lehrstuhl wieder abgenommen), sich nicht entschließen konnten, der Aufforderung der Universität zur Vertreibung der Jesuiten nachzugeben. Im Jahre 1623 wurde endlich, nach mehrfachen vergeblichen Versuchen, den Frieden herzustellen, auch hier zu dem radikalen Heilmittel geschritten, das Jesuitenkolleg der Universität zu inkorporieren. Der Unterricht der artistischen Fakultät, obwohl in ihr auch weltliche Mitglieder blieben, stand seitdem durchaus unter der Leitung der Väter (Kink I, 1, 322 ff.) — Jesuitengymnasien wurden in den Erzherzogtümern noch zu Krems, Linz, Steier und ein zweites zu Wien begründet. Die Jesuitenschule zu Linz, welche seit 1608 begonnen hatte, erhielt 1623 die Güter der eingezogenen landschaftlichen Schule; 1669 wurde sie zur Akademie erhoben; sie hatte durchschnittlich 300 bis 400 Schüler.

Früher und leichter hatten die Jesuiten in den südlich angrenzenden Ländern der Habsburger Eingang gefunden. In Tirol, welches mit Bayern allein unter allen deutschen Ländern den Ruhm teilt, der Ketzerei nie Raum gegeben zu haben, war schon 1562 von König Ferdinand ein Jesuitenkolleg zu Innsbruck fundiert worden; zu den Humanitätskursen kamen 1606 auch philosophische und theologische Kurse, und 1673 wurde die Anstalt zur Universität erhoben (Probst, Gesch. der Univ. zu Innsbr., 1869). Gymnasien wurden von der Gesellschaft noch zu Hall (1573) und Feldkirch in Vorarlberg (1649), ferner in Trient (1624) begründet. — In Steiermark wurde zu Graz 1573 ein Jesuitenkolleg mit einem Seminar errichtet und 1585 zur Universität erhoben. Gymnasien entstanden noch in Leoben, Judenburg, Marburg, sowie in Klagenfurt, Laibach, Görz, Triest, Fiume.

Aus der Geschichte des Grazer Gymnasiums von Peinlich entnehme ich einige statistische Daten, welche in das Wachstum und den Bestand des Ordens einen Blick thun lassen. Im Jahre 1551 wurde das erste Kolleg in Wien mit 13 Mitgliedern gegründet. 1633 bestanden in der österreichischen Provinz, ohne die böhmischen Länder, welche eine eigene Provinz bildeten, 15 Kollegien mit 775 Mitgliedern; bis 1767 fand ein ganz regelmäßiges Anwachsen bis auf 1900 Mitglieder in 38 Kollegien und 25 Residenzen und ständigen Missionen statt, darunter 1066 Priester, 466 Scholastiker. Im Jahre 1633 hatte

das Profeßhaus zu Wien 69, das dortige akademische Kolleg 80, das Probationshaus zu St. Anna 62 Mitglieder. In Graz waren augenblicklich 180 Mitglieder, darunter viele Flüchtlinge vom Rhein; in Leoben 70, in Judenburg 23, Klagenfurt 30, Laibach 30, Triest 12, Fiume 8, Linz 26, Krems 20, Görz 18; in den Residenzen zu Mellstadt, Traunkirchen, Steier je fünf. — Interessant ist die Nationalitätsstatistik des Grazer Kollegiums. Unter den 747 Vätern, welche ohne die übrigen Mitglieder der Gesellschaft das Grazer Kolleg von 1572—1773 bewohnten, waren 189 Steierer (darunter 121 Grazer), 228 Ober- und Unter-Österreicher (darunter 122 Wiener), 70 Deutsche aus dem Reich, 48 Kärnthner, 45 Krainer, 44 Ungarn, 36 Italiener (meist aus Görz), 29 Tiroler, 20 Kroaten, 12 Niederländer, 11 Böhmen, 6 Spanier, 4 Polen, 2 Engländer, 1 Irländer, 1 Schotte, 1 Franzose. Man sieht, die Gesellschaft war einheimisch geworden; die Fremden sind meist unter den ersten Mitgliedern.

In den vorderösterreichischen Ländern hatte die Universität Freiburg von den Revolutionsstürmen leidlich und bald sich erholt. Um die Mitte des Jahrhunderts wurde sie von dem hohen Klerus und Adel der deutschen und französischen Nachbarlande zahlreich besucht, was auf die Disziplin übrigens höchst ungünstig einwirkte. Schreiber (Freiburg II, 104 ff.) teilt aus den Akten eine Menge von Exzessen mit, aus deren Behandlung die völlige Hilfslosigkeit der Universität gegenüber der Zuchtlosigkeit der Herren hervorgeht. Die humanistische Reform des Lehrkursus war auch hier durchgeführt. Eine Liste der besoldeten Professuren vom Jahre 1549 (S. 51) zählt auf: Hebräisch und Griechisch, Poesie, Mathematik, Rhetorik, Physik, zwei der Dialektik und zwei Rektoren im Pädagogium. Inhaber der Professur der Poesie war noch der alte Humanist Glareanus (gest. 1563). Für den Lehrstuhl der griechischen Sprache war 1546 J. Hartung, ein bedeutender Gräcist, berufen worden (gest. 1579). Ohne Zweifel auf seinen Antrieb legte die Fakultät den Studierenden das Studium des Griechischen wiederholt ans Herz, so z. B. 1548: alle sollen die Elemente und wer es kann, auch einen Autor hören. Aus dem Jahre 1553 findet sich die Notiz, daß von allen Magistranden nur einer ein Zeugnis von Hartung, der nicht mehr über die ersten Elemente las, beizubringen im Stande war. Daher wurde 1565 eine neue Examensordnung beschlossen: da viele auf den Akademien zusammenströmten ohne alle Kenntnis der griechischen Sprache und dadurch in *addiscendis liberalibus artibus et intelligendis philosophorum et poëtarum scriptis* sehr behindert würden, so solle eine zweite griechische Lektur für die Elemente (Grammatik mit Lesestücken aus Lucian) eingerichtet und zu ihrem Besuch

die Bakkalarianden verpflichtet werden, wie zum Besuch der HARTUNGschen Vorlesungen über einen Autor die Magistranden.[1] Später wurde die griechische Grammatik mit der Poesie und Rhetorik dem 1572 neu organisierten Pädagogium, dessen *lectiones* als *classicae* gegenüber den *publicae* in der Fakultät bezeichnet werden, übertragen (SCHREIBER, II, 131).

Im Jahre 1577 wurde von der Regierung der erste Versuch gemacht, die Universität zur Aufnahme von Jesuiten zu bewegen, aber, da er auf Widerstand stieß, aufgegeben. Die Universität behauptete nicht mit Unrecht: überall wohin die Jesuiten und ihre Schüler kämen, entstehe Streit; sie fügten sich nirgends der bestehenden Ordnung und durch das Statut ihrer Gesellschaft seien sie verhindert sich der Gerichtsbarkeit der Korporation zu unterwerfen. Erst 1620 drang die Regierung durch; die philosophische Fakultät mitsamt dem Pädagogium wurde der Gesellschaft Jesu übergeben, die bisherigen Lehrer alle entfernt und anderweitig versorgt (ebenda II, 309 ff., 403 ff.).

Schon vorher war zu Ensisheim im Sundgau ein Kollegium der Väter begründet worden (1616). In dem benachbarten Konstanz bestand seit 1604 ein Kollegium. In der Schweiz wurden Jesuitengymnasien zu Luzern (1574), Freiburg (1580), Pruntrut (1591), Brieg (1627), Solothurn (1646) errichtet.

Auch die Heidelberger Universität kam, nachdem die Jesuiten im Lauf der wechselvollen politischen Ereignisse des 17. Jahrhunderts schon wiederholt gekommen und gegangen waren, endlich am Anfang des 18. Jahrhunderts ganz in ihre Hände. 1703 legten sie den Grund zu einem Kollegium. Von 1716 ab war die philosophische Fakultät ganz mit Jesuiten besetzt (HAUTZ, II, 255). Das Kasimirianum zu Neustadt a. d. H. war schon 1622 ihnen übergeben worden.

In den Ländern der böhmischen Krone hatte der Abfall von der römischen Kirche sich eher und vollständiger vollzogen, als in den österreichischen Erblanden, wenngleich es auch hier zu konsolidierten kirchlichen Neubildungen bisher nicht gekommen war. Das gelehrte Unterrichtswesen, welches übrigens im Zustand dauernder Zerrüttung lag, hatte im ganzen der humanistisch-protestantischen Reform sich anzuschließen versucht. Die Universität Prag hatte seit den hussitischen Wirren sich nicht wieder erholen können. In der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts waren wiederholt humanistische Reformationsversuche unternommen worden, aber ohne erheblichen Erfolg. Erst 1537 wurde durch eine Privatstiftung eine Lektur für die griechische Sprache und

[1] ZELL, *De studio Graecarum Latinarumque litterarum saec. XVI.*

besonders Homers Ilias gestiftet, welche nachher geteilt und an zwei Wittenberger Magister gegeben wurde (Tomek, 156, 197 ff.).

Die Partikularschulen in Böhmen und Mähren, welche nach dem Privileg der Prager Universität dieser untergeben waren, empfingen von ihr Schulpläne und Lehrer. Tomek (S. 187) zählt unter etwa 100 aus der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts bekannten Schulen 18 größere auf, unter welchen Prag, Kuttenberg, Königgrätz, Saatz und Leitmeritz hervorragten. Dieselben hatten die üblichen fünf Klassen mit den gewöhnlichen Lehrgegenständen: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, nebst den Anfangsgründen der mathematischen Wissenschaften. Jährlich brachten sie ihre erwachsenen Schüler nach Prag zur Deposition und Immatrikulation bei der Universität, in den 60er und 70er Jahren etwa 5—600 jährlich. Doch blieben dieselben auf der Universität meist nur ganz kurze Zeit, etwa ein halb Jahr; die Frequenz dieser war daher gering und der ganze Unterrichtsbetrieb durch vielfache Hemmnisse niedergedrückt und dürftig. Im Jahre 1586 gab der Rektor der Universität, P. Codicillus, Prof. der Eloquenz, den Partikularschulen einen allgemeinen Lehrplan.[1] Er unterscheidet sich nirgends erheblich von den gleichzeitigen Lehrplänen der protestantischen Gymnasien in Deutschland: dieselben Unterrichtsgegenstände, dieselben Lehrbücher und Autoren. — Mähren hatte Gymnasien zu Iglau, Znaim, Groß-Meseritz. Das erstere war 1562 als dreisprachige Schule mit sechs Lehrern von der Stadt gegründet; eine Stipendienstiftung ermöglichte den Besuch auswärtiger Universitäten, besonders Wittenbergs; 1617 wurde ein Konvikt mit 36 Stellen gestiftet (Progr. 1881, von Wallner). Letzteres wurde von den Ständen als Landschaftsschule 1577 begründet (C. d'Evert, Gesch. der Studienanstalten in Mähren, Brünn 1857).

Im Jahre 1556 führte König Ferdinand die Jesuiten nach Prag. P. Canisius, seit kurzem Provinzial, richtete im Dominikanerkloster bei St. Clemens das Kollegium ein, für welches zunächst zwölf Mitglieder, sämtlich Ausländer, eintrafen. Ausgestattet wurde dasselbe mit den Gütern der lausitzischen Klöster Oibin und Dobrilugk. In wenigen Jahren waren ein Gymnasium, nebst einem Konvikt für arme Studenten und einem Pensionat für Adlige *(contubernium nobilium)*, eingerichtet. In letzterem fundierte 1573 der Papst zwölf Freistellen für einheimische arme Adlige, die sich dem Dienst der Kirche widmen wollten. Den humanistischen Kursen wurden bald philosophische und theologische hinzugefügt und das Gymnasium seitdem Clementinische Akademie

[1] Mitgeteilt in den neueren Abhandlungen der böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften, Bd. III, 2. 186 ff. (1798).

genannt. Die ersten Promotionen fanden 1565 statt. Gegen Ende des Jahrhunderts hatte dieselbe etwa 700 Schüler, darunter gegen 100 Philosophen. Die alte Karolinische Universität, welche größtenteils aus Protestanten und einigen alten Utraquisten bestand, protestierte vergeblich gegen die Verletzung ihrer Privilegien. Der aufgesammelte Haß entlud sich, als 1618 der Krieg der Stände gegen den König zum Ausbruch kam, in der Vertreibung der Jesuiten und der Übergabe ihrer Güter an die Universität. Vier Jahre später fand der umgekehrte Vorgang statt: am 20. April 1622 fand die letzte *congregatio magistrorum* der alten Prager Universität statt; ihre Güter und Insignien wurden den Jesuiten übergeben, welche ihre Akademie nunmehr als Carl-Ferdinandeische Universität bezeichneten. Der jeweilige Rektor des Kollegiums sollte zugleich Rektor der Universität sein und als solcher die Professoren ernennen, auch das Schulregiment der alten Universität auf ihn übergehen. Doch erhob sich gegen diese exzessiven Ansprüche der Väter so starker Widerspruch, namentlich von Seiten des Erzbischofs, daß die Sache wieder rückgängig wurde; die Jesuiten behielten die philosophische und theologische Fakultät.[1]

Von Prag aus wurden die streitbaren Kolonien des Ordens über Böhmen, Mähren, Schlesien, Polen, Preußen ausgebreitet. Es wurden Kollegien gegründet in den böhmischen Städten Krummau (1588), Kommotau (1592), Neuhaus (1594), Jičín (1624), Eger (1629), Prag Kleinseite (1630), in den mährischen Städten Olmütz (1566), Brünn (1578), Iglau (1625), Znaim (1627). Das Gymnasium zu Olmütz, mit Seminar und adeligem Pensionat verbunden, wurde 1573 zur Universität erhoben. Auch hier fundierte der Papst 50 Freistellen für adelige Jünglinge aus dem Norden, sie zur Ausbreitung des Glaubens in ihrer abgefallenen Heimat zu erziehen.

Die Erfolge der kaiserlichen Heere im dreißigjährigen Krieg öffneten den Jesuiten Schlesien. In der Grafschaft Glatz hatten sie allerdings schon seit 1597 ein Gymnasium. Das erste Kollegium und Gymnasium in Schlesien wurde zu Neisse 1622 von Erzherzog Carl errichtet, ein Seminar und philosophische und theologische Kurse wurden damit vereinigt. Es folgten Glogau (1626, zum Teil mit den Gütern des aufgehobenen akademischen Gymnasiums zu Beuthen dotiert), Sagan (1628), Schweidnitz (1629), Breslau (1638), Oppeln (1668), Teschen (1674). Die Breslauer Anstalt entwickelte sich allmählich zur Universität, als welche sie 1702 privilegiert wurde.

Früher als in Schlesien hatten die Jesuiten in Polen und Preußen

[1] Eine detailierte, interessante Darstellung dieser Vorgänge bei Tomek S. 161 ff.

Eingang gefunden. In den Teilen Polens, welche jetzt zu Preußen gehören, bestanden Jesuitengymnasien zu Posen (1573, mit einem *coll. nobilium*, und Philosophie und Theologie) Fraustadt, Bromberg, Graudenz, Alt-Schottland bei Danzig, Conitz, Deutsch Krone. Auch die polnische Universität zu Krakau stand seit der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts unter dem Einfluß der Jesuiten. Für das Bistum Ermland stiftete der Bischof Stanislaus Hosius schon 1565 ein Jesuitenkollegium und Gymnasium zu Braunsberg im Franziskanerkloster, wozu 1631 noch eine ähnliche Stiftung zu Rössel im Augustinerkloster kam.

Die Übersicht zeigt, wie das jesuitische Gelehrtenschulwesen unwiderstehlich vorwärts dringt. Die Bildung des katholischen Klerus lag am Ende des 16. Jahrhunderts, kaum mehr als ein halbes Jahrhundert nach dem so unscheinbaren Ursprung des Ordens, fast ganz in seiner Hand. Er hatte den gelehrten Vorbereitungskursus organisiert; mit seinen Kollegien und Gymnasien, die, ähnlich wie die entsprechenden protestantischen, zum großen Teil in Klöstern der älteren Orden untergebracht und mit deren Gütern ausgestattet worden waren, hatte er in weitem Bogen von den Mündungen des Rheins bis zu den Mündungen der Weichsel den Herd der Ketzerei wie mit einem Gürtel von Belagerungswerken umspannt. Er hatte ferner den philosophischen und theologischen Unterricht den alten Universitäten fast ganz aus der Hand genommen, sei es durch Eintritt in die Fakultäten, sei es durch Konkurrenzinstitute. Die alten Körperschaften zu Ingolstadt, Wien, Prag, Freiburg, Köln widerstanden nach Kräften, aber vergeblich; die Jesuiten waren überall siegreich; die durch die Regierungen erfolgende formelle Übergabe der Fakultäten an dieselben war regelmäßig nur die formelle Anerkennung der Thatsache, daß sie den wirklichen Unterricht an sich gezogen hatten. Es ist den Jesuiten von den alten possedierenden Korporationen oft der Vorwurf der Herrschsucht gemacht worden, und manche Historiker dieser Anstalten haben ihn mit Leidenschaft wiederholt. Gewiß nicht ohne Grund. Aber man muß hinzufügen, es war nicht die Herrschsucht nichtiger Anmaßung, die sich auf äußere Gewalt oder leere Titel stützt, sondern die Herrschsucht der Kraft, welche wirken will, weil sie wirken kann und muß. Vielleicht ist manches formelle Recht durch sie zerbrochen worden. Aber die Geschichte bekennt sich überall rückhaltlos zu dem Satz: Macht giebt Recht.

Man wird sagen können: die Erhaltung der katholischen Kirche im Südosten und Nordwesten Deutschlands ist wesentlich das Werk der Gesellschaft Jesu. Um die Mitte des 16. Jahrhunderts stand die Sache

des Katholizismus fast aussichtlos. Adel und Bevölkerung der österreichischen und böhmischen Länder war abgefallen, kein Klerus, der es wehrte. Die großen geistlichen Fürstentümer am Rhein standen auf dem Sprung sich in weltliche Fürstentümer zu verwandeln. Die Häuser Wittelsbach und Habsburg hätten mit politischen Mitteln allein den Zusammenbruch nicht aufgehalten. So standen die Dinge, als in den 40er Jahren die ersten Jesuiten in Deutschland erschienen und sich Wilhelm IV. von Bayern und König Ferdinand zur Verfügung stellten. In wenig Jahrzehnten war der Fortschritt des Protestantismus zum Stehen gebracht und am Anfang des 17. Jahrhunderts stand der Katholizismus zur Wiedereroberung gerüstet da. Daß dieselbe gelungen wäre, wenn nicht die politischen Interessen Schwedens und Frankreichs, ja des heiligen Stuhles selbst dazwischen getreten wären, scheint nach menschlichem Ermessen kaum zweifelhaft.

Worin lag das Geheimnis der Kraft dieser Menschen? Darin, daß sie „Männer an Bosheit" waren, wie Raumer sein Urteil formuliert? Daß sie schlauer und rücksichtsloser als alle übrigen die Leichtgläubigkeit der Massen, die politische Rat- und Hilflosigkeit der Regierenden gegen die Revolution ausbeuteten? Mir scheint, das heißt der Lüge mehr zutrauen, als sie ausrichten kann. Nach einem alten Wort ist der stärkste derjenige, welcher sich selber überwindet. Vielleicht will das Wort nicht bloß sagen, daß die größte Kraft hierzu erforderlich sei, sondern auch, daß die größte Wirkung von solchen ausgehe. Ich glaube nun, daß es nie eine Gesellschaft von Menschen gegeben hat, welche in der Bändigung der eigenen natürlichen Triebe, in der Zurückdrängung der individuellen Begierden durchgängig es weiter gebracht hat, als die Jesuiten. Große Individualitäten treten in der Geschichte des Ordens nicht hervor, der Poesie bietet er wenig Stoff; aber jederzeit besaß er eine große Menge durchaus zuverlässiger, sicher wirkender Kräfte. Es ist in seiner Thätigkeit etwas von der stillen, aber unaufhaltsamen Wirkungsweise der Naturkräfte; ohne Leidenschaft und Kriegslärm, ohne Aufregung und Überstürzung dringt er Schritt für Schritt vor, fast ohne jemals einen zurückzuthun. Sicherheit und Überlegenheit charakterisieren jede seiner Bewegungen. Freilich sind das nicht Eigenschaften, die liebenswürdig machen; liebenswürdig ist niemand, der ohne menschliche Schwäche ist. Vollkommene Leidenschaftslosigkeit hat eher etwas Furchtbares und Unheimliches.

Ich kann mir nicht versagen, folgenden Zug, der nach jesuitischer Relation in der Geschichte des Gratzer Gymnasiums berichtet wird, hier mitzuteilen. Als in den 70er Jahren dort Jesuitengymnasium und Landschaftsschule neben einander bestanden, kamen die Väter manchmal

hospitierend, wie es unter Gelehrten Sitte sei, in die Lektionen und Disputationen der ständischen Schule. Der Rektor dieser letzteren war darüber keineswegs erfreut; einmal, als am Schluß der Lektion der Pater eine Frage that, brach er in die Worte aus: „sie sollten daheim in ihrer Universität bleiben und ihn nicht perturbieren, er komme auch nicht zu ihnen hinauf." Der Jesuit antwortete mit höflicher Freundlichkeit: *utinam venias! experieris omnem humanitatem.* Der Rektor: „Man kennt euch Jesuiten". Der Pater: *Sumus amatores veritatis.* Der Rektor: *amatores mendacii.* Da wandte sich der Jesuit, ohne ein Wort zu erwidern zum gehen. — Daß die Jesuiten bis auf den heutigen Tag Meister in der großen Kunst sind, den Zorn zu beherrschen und dadurch Meister in der großen Kunst, die Seelen der Menschen zu beherrschen, kann der Leser, nebst manchem interessanten Detail aus der Erziehungskunst der Jesuiten, aus einem Buch ersehen, worin ein Zögling des Jesuitenkollegs zu Freiburg und darnach des *collegium Germanicum* zu Rom, der nachher protestantischer Pastor geworden ist, die Eindrücke, die er dort empfangen, lebhaft und wahrhaft wiedergiebt: es ist das anonym erschienene Buch von Köhler, Erinnerungen eines ehemaligen Jesuitenzöglings (Leipzig, 1862).

Woher kam dem Orden diese Kraft? Ich glaube, sie kann zuletzt überall nur aus einer großen Idee kommen, nicht aus niedriger selbstischer Begierde; letztere löst auf, jene allein kann dauernd verbinden. Die Idee, welche die Glieder des Ordens durchdrang und sie nach Auslöschung aller individuellen Begierden mit einer großen und schwärmerischen Begierde erfüllte, war die: daß der Orden das auserwählte Rüstzeug zur Rettung der Kirche Gottes sei. Seine Mitglieder stellten sich dem Regierer der Kirche als ritterliche Vorkämpfer und, wenn es Gottes Wille sei, als erste Opfer in dem großen Kampf mit der heidnischen und häretischen Welt unbedingt zur Verfügung. — Daß diese Idee im Stande war das Gemüt eines Menschen ganz einzunehmen, wird auch der verstehen können, welcher den Wert individueller Entwicklung der Menschheit größer anschlägt, als die formale Einheit in der Kirche, und welcher demnach es als eine glückliche Fügung der Geschicke der europäischen Menschheit und des deutschen Volkes im Besonderen ansieht, daß die Bestrebungen des Ordens ihr Ziel nicht erreicht haben.

Dauernde Wirksamkeit auf Erden erlangt eine Idee nicht ohne Inkorporisation in einer äußeren Ordnung. Die Ordnung des Jesuitenordens, von der Gesamtverfassung bis zum kleinsten Stück der Disziplin herab, ist von einer bewunderungswürdigen Angemessenheit zu ihrem Zweck. Größte Kraft des Einzelnen und sicherste Einfügung in den Organismus des Ganzen, spontane Thätigkeit und willige vollständige

Unterordnung, diese schwer zu vereinigenden Gegensätze scheint die Gesellschaft in einem Maße erreicht zu haben, wie vielleicht niemals irgend eine andere Korporation.

Endlich ist noch eines hinzuzufügen. Der Orden verstand das Wort BACONS: *natura non vincitur nisi parendo.* Wer die Welt unterwerfen will, muß sich versehen mit dem, was in der Welt wirkt. Mochte früher Einfalt des Herzens und asketische Frömmigkeit Macht über die Gemüter verliehen haben, in der Gegenwart reichten diese Dinge nicht aus. In der modernen Welt hat bisher nur eines auf die Dauer das Übergewicht gegeben: überlegene Bildung. Durch die Wissenschaft hatte der Protestantismus sich durchgesetzt. So lange die Kulturtendenz und der Rationalismus herrschend bleiben, wird es nicht anders sein. Die Jesuiten waren hierüber von Anfang an klar. Sie besaßen zugleich weltmännische Bildung und fachmännische Gelehrsamkeit. So waren sie ausgerüstet, die Welt durch die Welt zu überwinden. Daß das nicht die Weise war, wie jener, nach dessen Namen sie sich nannten, die Welt überwunden hatte, ist freilich gewiß; aber nicht minder gewiß, daß die Welt am Anfang der Neuzeit eine andere war, als die Welt am Ende des Altertums.

Die Herrschaft des Ordens ging zu Ende, als neue Wissenschaften auf die Anschauungen der Menschen bestimmenden Einfluß erlangten, welche der Orden nicht in sich aufgenommen hatte. Die linguistisch-litterarischen Bildungselemente des Humanismus hatte er innerlich bewältigt. Die Entwickelung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnis ist außerhalb seiner Kreise geschehen. Statt als der erste sich in den Besitz der neuen Erkenntnisse zu setzen, welche GALILEI, DESCARTES und andere erworben hatten, versuchte er sie zu unterdrücken. So hatte er sich aus der Rolle eines Führers in die eines mißvergnügten Zuschauers drängen lassen, der dem Lauf der Dinge mit vergeblichem Widerstreben zusah. Der Papst selbst wurde von dem Zeitgeist genötigt zu erklären, daß die Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß sei. Sie wurde bekanntlich im Jahre 1773 aufgehoben. Seitdem ist sie freilich wiederhergestellt worden, aber ohne die alte Stellung bis jetzt wieder erobert zu haben. Mit den Anschauungen des Syllabus wird das auch schwerlich geschehen; den Weg rückwärts zu gehen hat die Geschichte bisher noch stets abgelehnt. *Volentem ducunt fata, nolentem trahunt.*

Die Darstellung des Unterrichts in den Jesuitenschulen kann sich kurz fassen; derselbe gleicht im Ganzen und Großen dem im Vorigen ausführlich behandelten Unterricht der protestantischen Gymnasien und Universitäten.

Die offizielle Feststellung desselben erfolgte erst gegen Ende des Jahrhunderts in der *Ratio atque institutio studiorum Soc. Jesu* (*Instit.* II, 169—237). Natürlich ist diese offizielle Schulordnung nichts anderes als die Fixierung dessen, was in der Praxis der Kollegien sich allmählich ausgebildet hatte. Die Grundzüge derselben sind übrigens, wie bemerkt, schon im vierten Kapitel der Verfassung des Ordens enthalten.

Das Ziel des Jesuitenunterrichts kann durchaus mit der Formel Sturms bezeichnet werden: *eloquens et sapiens pietas*. Auch bei ihnen ist die Ciceronische Eloquenz das nächste Ziel: zu ihm führen die *studia inferiora*, der eigentliche Schulkursus. Die *studia superiora*, der philosophische und theologische Kursus, geben die philosophische und wissenschaftliche Erkenntnis. Endlich ein frommes Leben und rechten Glauben zu fördern, ist die letzte Bestimmung aller Erziehung und alles Unterrichts. Der Kursus der *studia inferiora* hat, wie an den protestantischen Gymnasien, fünf Stufen. Ausdrücklich wird auch hier bemerkt, daß die Zahl der Klassen mit der Zahl der Stufen nicht zusammenzufallen braucht, sie richtet sich nach der Frequenz und kann größer und kleiner sein. Auf den drei Unterstufen ist das Pensum die Einübung der lateinischen Grammatik: Etymologie, Syntax, Prosodie folgen auf einander als Hauptunterrichtsgegenstände der *grammatica infima, media, suprema*. Den beiden Oberstufen, *Humanitas* und *Rhetorica*, fällt die Lektüre und die Übung in der prosaischen und poetischen Darstellung zu.

Die detailierten Vorschriften über die Technik des Unterrichts, welche in derselben Form wie bei Sturm, nämlich in Form von Anweisungen für die Lehrer der einzelnen Stufen gegeben werden, haben für unseren Zweck kein erhebliches Interesse. Im Ganzen entfernt sich auch der Inhalt nicht weit von der Sturm'schen Didaktik, es sei denn darin, daß die Präkautionen gegen bedenkliche Einflüsse des klassischen Heidentums stärker hervortreten. Auf der Unterstufe werden die Regeln der Grammatik gelernt und an Lesestücken eingeübt, Ciceros Briefe und die kleinen Dialoge, sowie in II und III einiges aus Ovid, Catull, Virgil, wird hierfür vorgeschrieben. Terenz ist wegen des Inhaltes ausgeschlossen, auch wird eine Reinigung der anderen Dichter von unzüchtigen Stellen, soweit notwendig, gefordert. Auf der Oberstufe werden die rhetorischen Regeln gelernt; an den Musterstücken der Eloquenz wird ihre Bedeutung gezeigt und zugleich zur Nachahmung angeleitet. Die Ciceronische Prosa, sowohl die philosophischen Schriften als die Reden, bietet der Lesestoff; an ihm ist der prosaische Stil zu bilden. Für den poetischen Stil sind die Muster aus Virgil und Horaz zu entnehmen. Endlich sind Schriftsteller wie Caesar, Sallust,

Livius, Curtius und ähnliche vorzüglich um der Realien *(eruditio)* willen zu lesen.

Griechisch beginnt in der untersten Klasse; es wird ihm reichlich eine Viertelstunde von der letzten Nachmittagstunde gewidmet. Die Zeit steigt allmählich bis auf eine ganze Stunde täglich in der *Rhetorica*. Zur Lektüre werden für die Oberklasse vorgeschlagen: Demosthenes, Plato, Thucydides, Homer, Hesiod, Pindar, Gregor von Nazianz, Basilius, Chrysostomus.

Die Glaubenslehre *(doctrina Christiana)* wird am Sonnabend oder Sonntag auswendig gelernt und aufgesagt. P. CANISIUS hatte dieselbe in einen anerkannten und sehr verbreiteten Katechismus gefaßt. Alle Schüler wohnen täglich der Messe und sonntäglich der Predigt bei.

Deklamationen und Aufführungen, Dekurionen und Aufpasser, Examina, Certationen, Prämien und wie der ganze Apparat von Mitteln heißt, wodurch die neuen Gymnasien das alte Antriebsmittel, die Rute, überflüssig zu machen mit mehr oder minder Erfolg trachteten, finden wir auch in den Jesuitengymnasien. Vielleicht haben sie dieselben mit besonderer Virtuosität zu handhaben verstanden. Von den protestantischen Gymnasialpädagogen werden sie regelmäßig mit der üblichen sittlichen Entrüstung ausgescholten, daß sie die Ämulation zum bewegenden Prinzip des Lernens machten. Die Praxis der protestantischen Gymnasien hat den Abscheu der Theoretiker vor dem Gebrauch der Ämulation zu keiner Zeit geteilt, und ich weiß nicht, ob sie darum Tadel verdient. Freilich ist die gute Eris mit der bösen nahe verwandt. Aber ohne jene ist nie eine gute Schule gewesen.

Auf den humanistischen Kursus folgt ein dreijähriger philosophischer. Dem ersten Jahreskurs wird als Hauptinhalt die Logik, dem zweiten die Physik, dem dritten die Metaphysik zugewiesen. Mit dem zweiten verbindet sich die Mathematik mit Astronomie und Meteorologie; mit dem dritten Physiologie, Psychologie und Ethik. Dem Unterricht werden in allen Disziplinen, mit Ausnahme der Mathematik, die Aristotelischen Kompendien zu Grunde gelegt, natürlich in lateinischer Übersetzung. Doch soll bei wichtigen Stellen, welche in Disputationen häufig berührt werden, auf den griechischen Text zurückgegangen werden. Bei der Erklärung des Textes in den Vorlesungen kommt es vor allem auf das Verständnis des Textes selbst an und erst in zweiter Linie auf die Einführung in die Quästionen und Dubitationen. Durch Disputationen wird die Herrschaft über den Stoff und die Fähigkeit mit ihm zu operieren bezweckt. — In der Regel soll niemand Philosophie lehren, der nicht das theologische Studium mit Auszeichnung absolviert hat. Gewöhnlich geschieht es in der Art, daß der Lehrer

mit seinem Jahrgang alle drei Kurse durchmacht, ebenso wie dies häufig auch in den niederen Studien stattfand.

Zum theologischen Studium wurde nur zugelassen, wer den philosophischen Kursus mit Erfolg durchgemacht hatte. Der vierjährige Kursus umfaßt das Studium der heiligen Schrift, über deren Bücher Interpretationsvorlesungen gehalten werden, mit Zugrundelegung des lateinischen Textes und gelegentlicher Heranziehung des Originals; ferner das Studium der scholastischen Theologie nach dem h. Thomas, der Kontroversen und der *casus conscientiae.*

Ich halte es für entbehrlich, Lektionspläne einzelner jesuitischer Gymnasien und Universitäten hier mitzuteilen; man findet sie in den Geschichten der einzelnen Anstalten; sie schließen sich, soviel ich gesehen habe, überall sehr eng an den herkömmlichen Kursus an. Dagegen sei eine Bemerkung über den Wert dieses Systems gestattet.

Daß die Jesuiten die Verbreitung der intellektuellen Kultur und im Besonderen der klassischen Sprachen gefördert haben, scheint mir nicht in Abrede gestellt werden zu können. Sie waren doch wohl die gelehrtesten Lehrer, welche in den katholischen Territorien, wie nun die Dinge lagen, zu haben waren; und daß sie nicht ungeschickte Lehrer waren, scheint durch den äußern Erfolg, welchen sie hatten, bewiesen zu werden. Es wird namentlich oft erwähnt, daß in ihren Schulen die Kinder überraschend leicht und schnell es zur Fertigkeit in der lateinischen Sprache gebracht hätten. Daß dabei die Klassizität des Lateins etwas Schaden gelitten habe, wie ihnen oft vorgeworfen wird, dürfte ohne weiteres zuzugeben sein. Für die Jesuiten blieb die lateinische Sprache, was sie im Mittelalter gewesen war, die lebende Sprache des internationalen Ordens; eine lebende Sprache aber läßt sich nicht absolut fixieren. Es kam dazu, daß die Wissenschaft, welche der Orden lehrte, die scholastische Philosophie und Theologie schlechterdings in Ciceronischer Sprache nicht behandelt werden konnte; die Aristotelischen Begriffsentwickelungen ließen sich in der unbeholfenen, aller Abstrakta entbehrenden römischen Sprache auf keine Weise ausdrücken. Auch das wird von ihnen zugegeben werden müssen, daß in ihren Schulen das Griechische sehr zurücktrat hinter das Lateinische; freilich war das auch in den protestantischen Schulen der Fall. Ich glaube, daß sie noch ein Weiteres zugeben müssen: daß die Entwickelung der wissenschaftlichen Erkenntnis durch ihre Unterrichtsanstalten wenig gefördert worden sei.

Die ganze Richtung des Ordens und die dadurch bedingte Tendenz seines Unterrichts war wenig geeignet zu eigentlich wissenschaftlicher Forschung zu ermutigen. Diese setzt ein theoretisches Interesse voraus,

das allein in der Überzeugung Wurzel fassen kann, es seien über wichtige Dinge völlig neue Einsichten erst noch zu erwerben. Die Verwunderung und der Zweifel sind, nach alter Erkenntnis, der Ausgangspunkt der Forschung. Die Anschauung, aus welcher die *Ratio studiorum* entworfen ist, ist diesem Habitus entgegengesetzt. Sie setzt voraus, daß über alle Dinge befriedigende Auskunft in der schon vorhandenen Wissenschaft gegeben sei. Sie ermutigt so wenig neue zu suchen, daß sie vielmehr solche, die darauf ausgehen, grundsätzlich vom Lehramt ausschließt. „Da Neuheit oder Verschiedenheit von Ansichten nicht nur den letzten Zweck der Gesellschaft hindert, sondern auch ihren Bestand erschüttern kann, so ist es durchaus notwendig, in dieser Hinsicht zügellose Geister auf alle Weise zu dämpfen. Auch in den Dingen, welche keine Gefahr für den Glauben und die Frömmigkeit enthalten, soll niemand neue Quästionen, noch eine Ansicht ohne eine genugsame Autorität und ohne Erlaubnis der Oberen einführen; vielmehr sollen alle den approbierten Lehrern und den auf katholischen Akademien rezipierten Ansichten folgen. Solche, die zu Neuerungen geneigt oder zu freien Geistes sind, sollen vom Lehramt fern gehalten werden" (*Institut.* pp. 81, 171, 181). Also nur solche, die wissenschaftlichen Trieb entweder überhaupt nicht hatten, oder ihn gefangen genommen haben unter den Gehorsam, der nicht bloß mit dem Willen, sondern, wie sehr oft eingeschärft wird, auch mit dem Intellekt zu leisten ist, dürfen auf den Schulen und Universitäten lehren. Daß Anstalten, die von diesem Geist geleitet werden, den Fortschritt wissenschaftlicher Forschung nicht fördern konnten, daß, soweit Jesuitenschüler für die Wissenschaft etwas geleistet haben, dies nicht durch, sondern trotz ihres Unterrichts geschehen ist, dürfte kaum zweifelhaft sein.

Mit der Anschauung über das Wesen der Wissenschaft und die Aufgabe des wissenschaftlichen Unterrichts hängt eine Einrichtung des jesuitischen Unterrichts zusammen, welche ihn unfruchtbar machen mußte: die Einrichtung, daß der Unterricht, und im Besonderen der wissenschaftlich-philosophische Unterricht nicht Lebensaufgabe eines Mannes, sondern ein Stück seines eigenen Vorbereitungskursus war. Für den sprachlichen Unterricht wird es wenigstens als wünschenswert bezeichnet *perpetuos magistros*, Lehrer, welche die Sache als Lebensaufgabe übernehmen, zu gewinnen (p. 147); für den philosophischen Unterricht findet sich nicht einmal ein solcher Wunsch. In Wirklichkeit ist wohl, wie aus den statistischen Daten der einzelnen Anstalten hervorgeht, der Unterricht beständig aus einer Hand in die andere gegangen. Am Brünner Gymnasium z. B. waren in 132 Jahren 509 Lehrer an sechs Klassen thätig, also jeder etwa $1^1/_2$ Jahr. An der Freiburger

philosophischen Fakultät lehrten in 153 Jahren 123 Jesuiten. Der einzelne machte erst einmal als Schüler, dann einmal als Lehrer den ganzen Kursus durch, aufsteigend mit einem Jahreskontingent durch die Klassen eines Gymnasiums, später einer philosophischen Lehranstalt. Für die Bildung des Lehrers war der zweite Kursus gewiß nicht verloren; aber der Unterricht besonders der oberen Stufen litt darunter. Es konnte kaum etwas anderes dabei herauskommen, als daß der nunmehrige Lehrer seine Schülerhefte vornahm und dieselben der jüngeren Generation ohne viel eigene Zuthat tradierte. Gewiß ein gutes Mittel Stabilität in den Meinungen zu erhalten, aber zugleich ein sehr sicheres, theoretisches Interesse und wissenschaftliche Forschung aus den Lehranstalten fern zu halten.

Es ist wahr, auch die Lehrer der protestantischen Gymnasien betrachteten ihr Amt nicht als Lebensaufgabe; und selbst bei Universitätslehrern findet sich häufig genug Aufsteigen in besser besoldete Professuren, nicht nur innerhalb der philosophischen Fakultät, sondern auch Übergang in die oberen Fakultäten und in das geistliche Amt. Dennoch war der Wechsel ein sehr viel langsamerer und die bedeutendsten Männer, wie Melanchthon, Sturm, Caselius, Trozendorf, Neander, Siber, Fabritius u. A., finden wir lebenslänglich in demselben Lehrberuf. Auch das *studium novarum opinionum* wurde grundsätzlich auf den protestantischen Universitäten so wenig als auf den jesuitischen begünstigt. Aber die Zersplitterung in Landeskirchen, die Rivalität der Landesuniversitäten hat hier thatsächlich viel größere Freiheit geboten. Es ist hierdurch mitbedingt, daß der Fortschritt wissenschaftlicher Erkenntnis in Deutschland fast ausschließlich von der protestantischen Bevölkerung und, soweit überhaupt von den Universitäten, von den protestantischen ausgegangen ist.

Der Jesuitenorden ist nicht der einzige geblieben, der innerhalb der katholischen Kirche des gelehrten Schulwesens sich annahm; aber so sehr ist er nicht nur durch die Ausdehnung seiner Wirksamkeit, sondern auch durch bestimmenden Einfluß auf Inhalt und Form des Unterrichts allen übrigen überlegen, daß es für die hier verfolgten Zwecke ausreicht, an die Thätigkeit der letzteren mit einem Wort zu erinnern. In den österreichischen und bayerischen Ländern war es vorzugsweise der Benediktinerorden, der seiner alten Tradition getreu die Pflege gelehrter Studien im 16. und 17. Jahrhundert lebhafter wieder aufnahm. Sogar die Begründung einer Universität wurde unternommen. Im Jahre 1617 begannen sechs Benediktiner aus Ottenbeuren, nachdem Verhandlungen mit den Jesuiten sich zerschlagen hatten, zu Salzburg im Kloster St. Peter humanistisch-philosophischen Unter-

richt zu erteilen; 1623 erhielt die Anstalt durch päpstliche Bulle die Universitätsprivilegien (Progr. des Salzb. Gymn. 1851). — Im Nordwesten Deutschlands, besonders im Westfälischen, sind eine ganze Reihe noch bestehender Gymnasien durch die Franziskaner begründet worden, meist jedoch erst nach dem Westfälischen Frieden. Im Nordosten, Böhmen, Schlesien, Polen, war besonders ein neuer Orden thätig, die von Gregor XV. im Jahre 1621 bestätigten Piaristen, welche im 18. Jahrhundert den Jesuiten sehr erfolgreich Konkurrenz machten.

Schlußbetrachtung.

Überblicken wir den Verlauf der Dinge im 16. Jahrhundert, nachdem wir ihn in seinen einzelnen Wendungen verfolgt haben, so können wir sagen: der Humanismus ist zwar seinem Geist und seiner innersten Tendenz nach nicht durchgedrungen, der schon gewonnene Sieg wurde ihm durch den Ausbruch der großen kirchlichen Revolution und die nachfolgende Reaktion entrissen. Aber der gelehrte Unterricht hat in diesem Zeitalter eine Gestalt empfangen, die in ihrer Anlage von dem Ideal, das dem Erasmus oder dem jugendlichen Melanchthon vorschwebte, sich nicht weit entfernt, in der Durchführung freilich hinter der Intention erheblich zurückbleibt. Die Schulen, protestantische und katholische, redeten und lehrten am Ende des Jahrhunderts nicht nur das reine Latein, sondern gaben dazu auch eine elementare Kenntnis des Griechischen; die Universitäten trieben das Studium einer gereinigten Philosophie und einer mehr schriftmäßigen Theologie, nicht bloß die protestantischen, sondern in einigem Maß auch die katholischen. Nicht minder hatte in Sachen der Kunst und des Geschmacks die Renaissance über die „gotische Barbarei“ einen vollständigen Sieg errungen.

Die Geschichtsbetrachtung der siegreichen Lebensform, wie sie durch Humanismus und Aufklärnng bis zum Liberalismus der Gegenwart sich fortgepflanzt hat, pflegt diese Wandlung als einen großen und allgemeinen Fortschritt zu besserer und höherer Lebensgestaltung zu preisen. Ich bin weit davon entfernt, die Berechtigung dieser Betrachtung überhaupt zu leugnen; aber vielleicht ist es nicht die einzig mögliche. Es ist in der That nicht zweifelhaft, daß zu denjenigen Leistungen, worauf unsere moderne Kultur stolz ist, durch den Humanismus die Kräfte und Mittel vorbereitet sind. Die großartige Entwickelung der

modernen wissenschaftlichen Forschung beginnt mit der im 16. Jahrhundert geschehenen Wiederanknüpfung an die wissenschaftliche Forschung des Altertums. Mit der Aneignung der Resultate der griechischen Wissenschaft hatte das Mittelalter zwar einen sehr achtbaren Anfang gemacht; aber erst der Humanismus, indem er die Litteratur des Altertums zum Gegenstand philologisch-historischer Untersuchungen, freilich zunächst in der Absicht treuerer und tieferer Aneignung, ja vielfach selbst sklavischer Nachahmung, zu machen begann, gewann ihr gegenüber eine selbständige Stellung. Dem Mittelalter hatte mit der historischen Forschung und Auffassung die Fähigkeit gefehlt, das Altertum sich objektiv gegenüberzustellen und damit von ihm sich frei zu machen. Der Humanismus wurde durch die philologische Beschäftigung, welche den Text als Objekt faßt, zur kritischen Beurteilung und damit zur Selbständigkeit geführt. Das tritt vielleicht in der Entwickelung der mathematischen, astronomischen und physikalischen Forschung am frühesten und deutlichsten hervor: auch sie begann mit der humanistisch-philologischen Beschäftigung mit den Alten, aber sie wurde alsbald frei und selbständig und schon im 16. Jahrhundert, mit Copernicus und Galilei, fing sie an die Wege zu gehen, welche über die Griechen soweit hinausgeführt haben. Es ist aber nicht minder gewiß, daß erst durch die bestimmte, chronologisch gesicherte Geschichte der Vergangenheit, welche auf den philologischen Forschungen beruht, womit der Humanismus begann, jenes scharfe und klare Welt- und Selbstbewußtsein möglich geworden ist, wodurch das Leben der modernen Menschheit von dem unhistorischen, dämmerigen Leben des Mittelalters sich so eigentümlich unterscheidet. Also das scheint mir nicht im mindesten zweifelhaft, daß zu jenen großen und bedeutsamen Fortschritten der Wissenschaften, durch welche die Gestalt der gesamten modernen Kultur in so hohem Maße bestimmt worden ist, der Humanismus die Bahn gebrochen hat.

Wenn man jedoch eine qualifizierende Beurteilung des historischen Gangs der Dinge überhaupt für zulässig erachtet und also die angedeuteten Fortschritte der Erkenntnis als günstige Wirkung des Humanismus betrachtet, dann darf man nicht übersehen, daß die Sache auch eine Kehrseite hat und dem Licht sein Schatten nicht fehlt.

Zwischen der mittelalterlichen und der modernen Kultur besteht ein tiefgehender Unterschied, es ist der, daß jene war, was diese nicht ist: volkstümlich. Das Wort zwar hatte das Mittelalter nicht, es ist erst am Anfang des 19. Jahrhunderts durch Jahn aufgebracht worden, als der Mangel der Sache zum Bewußtsein kam; aber seine Kultur hatte die Gestaltung, welche durch das Wort bezeichnet wird: das ganze Volk war Träger derselben; Träger der modernen Kultur dagegen sind

die Gelehrten. Im Mittelalter hatten alle eine Sprache, eine Dichtung, einen Glauben, eine Kirche, eine Kunst; seit dem 15. Jahrhundert ist eine innere Spaltung des Volkskörpers in Gelehrte und Ungelehrte, oder wie man jetzt sagt, Gebildete und Ungebildete, eingetreten, die neben einander, aber nicht mit einander und auch nicht dasselbe Leben leben. Es mag dahingestellt sein, ob die Renaissance die letzte Ursache dieser Veränderung ist, zweifellos scheint mir, daß sie die nächste Ursache, oder wenn man lieber will, die erste Erscheinungsform derselben ist.

In der Entwickelung der Sprache spiegelt sich die innere Entwickelung eines Volkes. Seit dem Ausgang des Mittelalters ist die Einheit der Sprache unserem Volksleben abhanden gekommen; die Gelehrten, also die Träger der Kultur, sprachen seitdem eine andere Sprache als die an der Bildung nicht teilnehmende Masse der Bevölkerung. Zwar auch im Mittelalter war die Sprache der Gelehrsamkeit und zum Teil auch des öffentlichen Lebens eine fremde. Aber das mittelalterliche Latein war nicht die Sprache eines fremden Volkes, es war auf dem Boden des Eigenlebens dieser Zeit erwachsen, es veränderte nicht den Sinn und die Denkart dessen, der es gebrauchte; es war nicht Gegenstand des Hochmuts und der Aufzeigung, sondern ein notwendiges Werkzeug für den gelehrten und internationalen Verkehr. Der Besitz desselben entfremdete nicht dem Volksleben, die Kleriker, welche es verstanden und brauchten, blieben auf dem Boden der Welt- und Lebensanschauung des ganzen Volkes. — Anders das humanistische Latein; es ist eine wirklich fremde Sprache, ihre Fremdheit wird empfunden und gewollt. Die Humanisten sonderten sich als vornehmere Sprachgenossenschaft von der Masse aus; mit Verachtung lehnten sie es ab, in der Volkssprache, der Vulgärsprache, etwas anderes zu sagen, als das Gemeine, was auf die Alltagsbedürfnisse sich bezieht; für alles Geistigere, Tiefere, Edlere mochten sie allein die Sprache der Alten brauchen. Buschius warf einem altmodischen Rostocker Magister in einem Schmähgedicht als das Allergravierendste vor, einmal, daß er einen falschen Vokativ *(Buschie)* gebildet, sodann aber, daß er den Terenz in der schmutzigen Sprache der Barbaren seinen Studenten erklärt habe: ohne Zweifel in den Augen fast aller Humanisten ein vernichtender Vorwurf. In hunderten von Reden und offiziellen Anordnungen ist seitdem diese Anschauung, daß es schimpflich sei, in der Sprache des Pöbels von geistigen Dingen zu reden, ausgesprochen, mit tausend Schlägen den Gelehrten in ihren Knabenjahren eingeprägt worden. —

Die Folge war, daß die einheimische Sprache, wie ein nicht gebrauchtes Organ, nicht nur nicht weiter gebildet wurde, sondern schwand

und verarmte. Am Ende des 16. Jahrhunderts konnte niemand mehr, wenn er einmal über nicht ganz alltägliche Dinge in deutscher Sprache sich auszusprechen genötigt war, ohne Anlehen beim Latein zu machen sich ausdrücken. Mochte auch zur Einsetzung einiger lateinischer *lumina* vielfach die Neigung mitwirken, zu zeigen, daß man nicht zum Pöbel gehöre, so war es doch gewiß oft auch die wirkliche Verlegenheit um einen passenden deutschen, und die Bereitheit des lateinischen Ausdrucks, die zu der Verwendung des letzteren führte. Man darf vielleicht bezweifeln, ob es für den durchschnittlichen Menschen möglich ist, in zwei so verschiedenen Sprachen, als Deutsch und antikes Latein sind, zu denken und zu reden. — Die Verachtung und Verwilderung, in welche schon während des 16. Jahrhunderts die deutsche Sprache, infolge des lateinischen Schulbetriebs, gefallen war, hat es dann möglich gemacht, daß im Laufe des 17. Jahrhunderts die französische Sprache die ganze vornehme Gesellschaft eroberte. Es konnte eine Zeitlang scheinen, als sei die deutsche Sprache als Kultursprache definitiv ausgestorben. Als dieselbe endlich für den litterarischen Gebrauch wieder zubereitet zu werden begann, da war die Beziehung zu der lebendigen, gesprochenen Sprache fast verschüttet; zum Glück hatte Luthers Bibelübersetzung ein gut Teil der mittelalterlichen Sprache auf bessere Zeiten gerettet.

So ist es geschehen, daß in Deutschland länger als ein Jahrhundert die höchsten Angelegenheiten des Volks beinahe gar nicht in seiner eigenen Sprache behandelt worden sind, womit denn gegeben ist, daß ebenso lange die Masse der Bevölkerung von der Teilnahme an diesen Dingen ausgeschlossen war: sie wurden zwischen Gelehrten und gleichsam bei verschlossenen Thüren behandelt. Die Folge war einerseits die Verarmung des Lebens der Massen, andererseits die Verkümmerung des geistigen Lebens selbst, tiefe und große Gedanken und Empfindungen gedeihen nicht in der Stubenluft der gelehrten Kontroverse. Am Ende des 17. Jahrhunderts wäre eine ähnliche Bewegung, wie die Reformation am Anfang des 16. Jahrhunderts, offenbar nicht möglich gewesen; das Volk als Ganzes existierte nicht mehr, es hatte kein Selbstbewußtsein, der Einzelne lebte in dumpfer Abgesperrtheit dahin, was gingen den Privatmann, der nicht eine Vokation und eine Bestallung hatte, die öffentlichen Angelegenheiten an? Wie das deutsche Volk in der europäischen Politik nur noch als Objekt eine Rolle spielte, so war es auch für seine eigenen gelehrten Leiter nur Objekt.

Können wir uns verhehlen, daß die Folgen dieser Entwickelung keineswegs schon überwunden sind? daß unsere Litteratur, im Besonderen auch die sogenannte klassische, zum größten Teil unserem Volksleben

fremd ist und bleiben wird? daß unsere bildenden Künste exotische Gewächse sind, die, ohne Wurzeln in dem Boden unseres Gesamtlebens, durch Willkür und Imitation am Leben erhalten werden? daß unser Recht und Staat gelehrte Kunstprodukte und nicht volkstümliche Bildungen sind? ja, daß auch Religion und kirchliches Leben einen künstlichen, halb politischen und halb gelehrten Charakter haben? Können wir leugnen, daß das Mittelalter in diesem Stück glücklicher konstituiert war? In demselben ruhte das Leben des ganzen Volks auf dem Grunde der einen und allgemeinen Welt- und Lebensanschauung; dieselben Ideale des heldenhaften und des heiligen Lebens standen allen vor der Seele; zu allen sprach die Kunst, indem sie den Idealen, die in jedem Gemüt lebten, Gestalt und Wirklichkeit gab, und ebenso setzte das kirchliche Leben mit seinen heiligen Handlungen das Leben aller in Beziehung auf dieselbe Ideenwelt. Mit der Renaissance beginnt das große Schisma.

Statt selber diese Betrachtung weiter auszuführen, setze ich ein paar Zeugnisse kundiger Männer hierher, welche von verschiedenen Seiten auf diese Ansicht geführt worden sind.

Sehr bestimmt hat W. Wackernagel in seiner deutschen Litteraturgeschichte diesen Punkt hervorgehoben: seit dem 16. Jahrhundert habe die deutsche Litteratur aufgehört volkstümlich zu sein, sie sei zu einer Sache der Gelehrten geworden, die Universitäten seien an die Stelle der Höfe und der Städte getreten. Die Schuld hieran trügen zumeist diejenigen, die in der neuen Bewegung zuvorderst gingen, die Gelehrten, die Reformatoren selbst. „Denn eigentlich ganz deutsch gesinnt und gebildet und ganz ein Mann des Volkes war unter diesen einzig Luther, alle die andern waren durch die Art ihres Wissens der Deutschheit, dem Volke, der Sprache und der Litteratur des Volkes fremd geworden. So notwendig der Reformation die Studien des klassischen Altertums waren, sie waren derselben gleichwohl schädlich, insofern sie zunächst dem deutschen Volke galt, dies in seiner Gesamtheit und zumal in seinen unteren Schichten heben und halten sollte. Die klassischen Studien waren die Ursache, daß einem gesunden Leben aus sich selbst eins nach dem andern seiner unentbehrlichsten Bedingnisse entzogen ward. Die Universitäten und Schulen waren ebenso viele Pflanzstätten nicht bloß des Glaubens und der Wissenschaft, sondern auch jener Einseitigkeit und Beschränkung, zu welcher nach Anfängen voll von Größe und Freiheit der Humanismus je mehr und mehr hinabsank, und der blinden Geringschätzung alles dessen, was Deutschland im Gebiete der Litteratur an eigenen Leistungen und an eigner nur noch unbenutzter und unentwickelter Kraft besaß.“ So kam es, daß Dichtung und Prosa

in deutscher Sprache ausstarben. „Wie viel der schönsten Kraft, die der Lyrik, dem Drama, der Geschichte und der lehrenden Prosa hätte zu gute kommen können, ist der deutschen Litteratur entzogen worden. Und doch vielleicht ist das nicht einmal zu beklagen. Denn falls diese Lateiner sich einmal herbeiließen auch Deutsch zu schreiben, es gelang ihnen nicht: ihnen fehlte selbst das deutsche Denken und Empfinden.“ Es entstand endlich wieder eine Deutsch redende Litteratur; aber „nicht mehr aus dem frischen Leben, sondern aus einer Gelehrsamkeit, die dem Leben des Volkes meist entfremdet ist, wuchs die neuhochdeutsche Litteratur hervor. Darum hat die Epik untergehen, darum selbst in der Lyrik das Singen dem Sagen, ja das Sagen überall einem taubstummen Lesen, dem Schreiben und dem Drucken weichen müssen“ (S. 362, 385 ff., 492 ff.).

Derselbe Wackernagel führt in einem kleinen Aufsatz über die Umdeutschung fremder Wörter (Kleinere Schriften, III, 252) aus, wie im Mittelalter der deutsche Geist die Einflüsse Roms und der romanischen Völker zwar auch aufnahm, aber sogleich das von außen Gebotene selbständig umbildete, aus Undeutschem Deutsches machte. So in der Kunst, der Poesie sowohl als der Baukunst und Malerei; wobei denn das geschichtliche Kostüm natürlich vollständig verloren ging und Alexander, Cäsar oder Christus ganz wie Helden und Könige der eigenen Zeit dargestellt wurden. „Seitdem sich aber diesem unablässigen Fortleben und Fortwachsen die Renaissance mit plötzlicher Hemmung in den Weg gestellt, von dieser in Wissenschaft und Kunst und allem Leben entscheidenden Wendung an die ganze nachmittelalterliche Zeit hindurch verhält sich der deutsche Geist nicht mehr so schöpferisch gegen das Vorzeitliche und Fremde: an die Stelle selbstthätiger Aneignung ist die Nachahmung getreten, die sich des Selbst und seiner Thätigkeit möglichst entäußert, die mit gewissenhafter Objektivität in fremde Form, fremde Anschauung, ja, sogar hier auf die Fortentwickelung verzichtend, zurück in die eigene Vorzeit wie in ein Fremdes sich versetzt. Die Kunst, die dichtende wie die bildende ist gelehrt geworden; die Gelehrsamkeit aber in ihrer Entfremdung von der Kirche steht außerhalb des Volkes und wirkt auf dessen Lebensentwickelung öfter störend und verfälschend als fördernd ein.“ Wackernagel weist dann an der Aufnahme fremder Wörter in die deutsche Sprache nach, wie frei und selbständig das Mittelalter, wie pedantisch und ängstlich die neuere Zeit verfährt; ein Kapitel, welches in dem Aufsatz über die deutsche Pedanterei (ebend. 417 ff.) nochmals berührt wird.

In der Vorrede zu seiner Ausgabe der deutschen Theologie (1851)

spricht sich Fr. Pfeiffer über die große Störung, welche die Entwickelung der deutschen Sprache durch die Renaissance erlitten hat, aus: „Es ist bekannt, mit welcher Verachtung die Gelehrten des 16. und 17. Jahrhunderts auf die Sprache des 13. und der folgenden als Altvaterdeutsch herabgeblickt haben. Die Verständigen wissen heutzutage, was davon zu halten und wo die Roheit zu suchen ist. Im Gegenteil, wenn man die Sprache der erstgenannten Jahrhunderte vergleicht mit der Einfachheit und Klarheit, der Lebendigkeit und selbst Grazie des Ausdrucks, womit Bruder David, Eckhart, Tauler, Seuse und der Verfasser des vorliegenden Büchleins die Sprache gehandhabt und die schwierigsten spekulativen Fragen behandelt haben, so kann man nicht in Zweifel sein, daß letztere auch formell unendlich höher stehen und man muß bedauern, daß das Studium der Klassiker den Einfluß, den die mittelalterlichen deutschen Prosaiker auf die naturgemäße Entwickelung und Weiterbildung der Sprache auszuüben geeignet und berufen waren, fast völlig vernichtet und unmöglich gemacht hat.“

Was die Entwickelung der bildenden Künste vor und nach der Renaissance anlangt, so findet sich darüber bei Goethe in seinem Leben Winckelmanns (1805, S. 204 ff.) folgende bedeutende Bemerkung: „Wir geben es zu, die Griechen haben manche Vorteile genossen, deren die Neueren sich nicht erfreuen; doch weniger der Schönheit ihrer mythologischen Dichtungen, ihren Spielen und dergl., als dem religiösen Eifer und, nebst demselben, dem patriotischen, oder wenn man dieses letztere mit einem geringeren Namen belegen will, dem allgemeinen National-Ehrgefühl und der Ruhmbegier jedes einzelnen Orts, vor dem anderen Vorzüge, Merkwürdigkeiten zu besitzen, hatten sie wahrscheinlich den Flor ihrer Kunst zu danken; und auch wir, so scheint es, sind dem katholischen Religionseifer des 13., 14., 15. Jahrhunderts die Gründung und das Wachstum der bildenden Künste schuldig geworden. So lange die heiligen Stiftungen aller Art ihnen ein weites Feld, würdige und man kann hinzusetzen, zahllose Gelegenheit gaben sich zu zeigen, so lange stiegen sie rasch und freudig empor. Düstre, mönchische Ideen scheinen dem Künstler wenig hinderlich zu sein, denn er bearbeitet, erheitert und verschönt dieselben. Betrachte man nur unbefangen von allen Seiten die schöne Stufe, worauf sich alle bildenden Künste zu Ende des 15. und Anfang des 16. Jahrhunderts befanden und es ist keineswegs schwer zu denken, daß sie auf diesem Wege noch weiter hätten fortschreiten, ja sich, wiewohl mit eigentümlichem Charakter, bis neben die Antike erheben können; aber die emporhebende Kraft war schwächer geworden und hatte ihnen ihr Ziel gesetzt; mächtige Beschützer fanden sich zwar noch, aber diese

konnten das Heilige nicht ersetzen. Die Künste waren Mode, sie gefielen vielleicht, doch man bedurfte ihrer nicht mehr notwendig. Rafael bemalte Hallen und Säle, des Michel Angelos hauptsächlichste Bildhauerarbeiten sind Grabmäler. Wir wollen nicht sagen, daß dieses unwürdige Beschäftigungen für diese großen Meister gewesen seien, allein es bereitete doch schon das Abnehmen der Kunst vor. In der Stille und Freiheit der Altäre fand sie nicht mehr volle Beschäftigung und mußte darum der Welt dienen, den Launen auf mancherlei Weise schmeicheln. Ihre Anwendung wurde ausgedehnter, aber auch gemeiner; die mindere Würde zog Bestreben nach größerer Fertigkeit, das Bedürfnis schnell zu arbeiten die Manier, die Manier aber das Geistlose, das Handwerksmäßige nach sich. Dieses sind die Stufen, über welche die neuere Kunst von ihrer Höhe herabstieg, und wenig anders ist es auch mit dem Verfall der alten beschaffen gewesen."

Über die große Umgestaltung des Rechtslebens, welche seit dem 16. Jahrhundert, nicht ohne Einfluß der Renaissance, sich durchgesetzt hat, spricht Stintzing in seiner Geschichte der deutschen Rechtswissenschaft (I, 39 ff.) in folgender Weise sich aus. „Es liegt im Wesen des Schöffentums, daß als letzte Quelle des Rechts nur die persönliche Überzeugung des Urteilers wirkt, welche sich durch keine äußere Autorität gebunden fühlt. Der Begriff des zwingenden Gesetzes, dem die persönliche Meinung sich unbedingt unterzuordnen habe, kommt hier zu keiner Geltung. Die Rechtsaufzeichnungen aller Art sind dem Schöffen nur Hilfsmittel der Erkenntnis." Die Rezeption des römischen Rechts, welche das Erlöschen des schöpferischen Triebes der Rechtsbildung im Schöffentum zugleich zur Ursache und zur Wirkung hatte, bewirkte nicht nur, „daß neue und fremde Rechtssätze in den Gerichten zur Anwendung gebracht wurden, sondern auch, daß das Wesen der Rechtsprechung selbst eine prinzipielle Umgestaltung erfuhr. Äußerlich manifestiert sich diese durch das Eindringen der Gelehrten in die Gerichte; der J u r i s t e n s t a n d bildet sich und tritt an die Stelle der Schöffen. Allein das innere Wesen dieses Vorgangs besteht nicht in dem Wechsel der Personen; sondern das Absterben des Schöffentums ist das Erlöschen des Prinzips autonomer Rechtsfindung. An die Stelle des nach subjektiver Überzeugung gefundenen Rechts tritt die formale Autorität des geschriebenen Rechts. Der gelehrte Richter unterscheidet sich vom Schöffen nicht bloß durch das Merkmal akademischer Bildung, sondern dadurch, daß dieser in seinem Urteil das Dasein eines Rechtssatzes bezeugt, den er aus eigenem Bewußtsein und eigener Erfahrung schöpft; jener dagegen ein Recht, welches außer ihm da ist, dessen Kenntnis er sich von außen her angeeignet hat, auf den einzelnen Fall

zur Anwendung bringt." — Also eine gelehrte und dem Volksleben entfremdete Litteratur, Religion, Kunst, Rechtsprechung und Regierung, das sind, mit der Verarmung des eigenen Volkslebens, die nächsten Folgen der Renaissance.

Ich wiederhole: es liegt mir schlechterdings fern der Geschichte gleichsam nachträglich ihr Konzept korrigieren zu wollen. Man wird durchaus sagen müssen: Deutschand konnte sich von der großen und allgemeinen europäischen Kulturbewegung nicht ausschließen, es mußte auch hierin mit den großen südlichen und westlichen Völkern den Wettkampf aufnehmen, Isolierung wäre Versumpfung. Aber man wird hinzufügen müssen: schwerer als jenen mit lateinischen Elementen durchsetzten Völkern ist es dem deutschen geworden, aus der Hingebung an das seiner Natur Fremde sich selber wieder zu gewinnen und das in jenem Schulkursus Angeeignete für seine eigene Entwickelung zu verwerten. Wenn unter den großen occidentalischen Völkern das deutsche zuletzt in der modernen Kulturentwicklung die Stellung eines ebenbürtigen erreicht hat, wenn das goldene Zeitalter der deutschen Litteratur um ein oder mehrere Jahrhunderte später, als das der französischen, englichen, italienischen eingetreten ist: so sind zwar die Ursachen dieser Verspätung zuletzt vielleicht in dem lange vorbereiteten Untergang des deutschen Staatswesens und in den großen merkantilen Verschiebungen des 16. Jahrhunderts zu suchen, doch hat die Renaissance in dem gleichen Sinne gewirkt. Man kann dieselbe als eine notwendige Durchgangsstufe in unserer Bildung ansehen, die aber zunächst als eine empfindliche Störung der Entwickelung des Eigenlebens sich darstellt. Eine eigene deutsche Litteratur beginnt erst mit der entschlossenen Abwerfung des Joches der lateinischen Imitation, welches das deutsche Volk im 16. Jahrhundert auf sich genommen hatte. Klopstock und Herder, Goethe und Schiller sind, was sie sind, nicht durch das tiefere Verständnis oder gar geschicktere Nachahmung des Altertums, wie hin und wieder, aller historischen Wahrheit zum Trotz, behauptet wird, sondern dadurch, daß sie wieder eigene Gefühle und Gedanken des deutschen Gemüts in eigener Form und Sprache ausdrückten. Durch das Zurückgehen ins eigene Innere ging ihnen dann auch der Sinn für das Altertum auf und sie verstanden es, wie es Imitatoren nie verstehen konnten. Auch hierüber hat Goethe ein gutes Wort: „Über Geschichte kann niemand urteilen, als wer an sich selbst Geschichte erlebt hat. Die Deutschen können über Litteratur erst urteilen, seitdem sie selbst eine Litteratur haben" (Sprüche in Prosa, herausgeg. von Löper, No. 677).

Zweites Buch.

Die Stellung der klassischen Studien im Zeitalter des Rationalismus und Pietismus.

1600 (1648)–1805.

Vicit ratio, cessit vetustas.
RATICHIUS.

Compendiose, jucunde, solide.
COMENIUS.

In verbis claritatem, in rebus usum.
LEIBNIZ.

Erster Abschnitt.

Aufgang eines neuen Bildungsideals und inneres Absterben des althumanistischen Unterrichtsbetriebes. 1600—1740.

Erstes Kapitel.

Reaktion gegen den humanistischen Schulbetrieb im Übergangszeitalter. 1600—1648.

Die Reform des gelehrten Unterrichts im 16. Jahrhundert hatte, wie im Bisherigen dargelegt worden ist, die Forderungen des Humanismus, wenn auch nicht ganz nach dem Geist, so doch nach dem Buchstaben erfüllt. Die erste Hälfte des neuen Jahrhunderts zeigt eine Reihe von Bestrebungen, welche darauf gerichtet sind, diese Reform in gewissem Sinn wieder rückgängig zu machen.

Von zwei Seiten erhob sich Opposition gegen den humanistischen Schulbetrieb, zuerst von Seiten derer, welche, sei es durch die Entwicklung der Lehre, sei es durch die Form ihrer Lebensführung und Lebensempfindung, mehr dem Mittelalter als dem Humanismus verwandt waren; sodann von Seiten des sich eben zu regen beginnenden geistigen Eigenlebens der modernen Völker. Es sind die beiden Richtungen, welche bis auf diesen Tag der humanistischen Anschauung die Herrschaft über die gelehrte Schule streitig machen: man kann sie die christliche und die modern-nationale nennen. Diese drei Richtungen oder Tendenzen, welche übrigens die mannigfaltigsten inneren Wandlungen erlitten und sich vielfältig gemischt und bald so bald anders verbündet haben, sind die drei Grundkräfte, durch deren Zusammen- und Entgegenwirken die Entwicklung des gelehrten Unterrichtswesens seitdem bestimmt worden ist.

Von Luther hatte die protestantische Theologie als einen erblichen Grundzug ihres Wesens den feindlichen Gegensatz gegen die

rationalistisch-naturalistische Lebensanschauung. Die absolute Geringschätzung der Werke und die absolute Verwerfung des Urteils der Vernunft in Sachen des Glaubens sind die zusammengehörigen Äußerungen des lutherischen Supranaturalismus und Antirationalismus. Wenn später AMSDORF erklärte, daß gute Werke schädlich zur Seligkeit seien, oder D. HOFMANN in Helmstedt, daß nach dem Satan die Kirche einen ärgeren Feind nicht gehabt habe, als die Vernunft und die Weisheit des Fleisches, so konnten beide auch hierin ächte Lutheraner zu sein allerdings in Anspruch nehmen.

Andererseits konnte dieselbe Theologie ihren rationalen Ursprung nicht verleugnen; sie war entstanden als Versuch, den Abfall von der Kirche durch Wissenschaft zu rechtfertigen, namentlich durch verbesserte philologische Interpretation und durch kritisches Geschichtsstudium die Bedeutung der Tradition zu vernichten. Der Humanist MELANCHTHON hatte die erste protestantische Dogmatik geschrieben.

Während des Reformationszeitalters war dieser Gegensatz zwar auch empfunden worden, doch wurde er durch die persönlichen Beziehungen der beiden ersten großen Vertreter, sowie durch den äußeren Druck, welchen gemeinschaftliche Feinde übten, verhindert in offenen Krieg auszubrechen. Seit LUTHERS Tode wurde das Verhältnis gespannter. Seine Nachfolger, die nicht den wunderbaren Instinkt für das Mögliche besaßen, welcher LUTHER in allen seinen Schritten leitete, begannen die prinzipiellen Konsequenzen zu ziehen und bildeten so allmählich jene intransigente lutherische Theologie aus, deren grundlegende Sätze in der Konkordienformel (1580) festgestellt wurden. Die andere Richtung blieb zwar nicht unvertreten, ihr gehörte vor allem die Universität des Braunschweig-Wolfenbüttelschen Hauses zu Helmstedt und ihr großer Theologe CALIXTUS an.[1] Doch war das Übergewicht in diesem Zeitalter unzweifelhaft auf Seite der streng lutherischen Theologen, vor allem beherrschten sie in Sachsen die Universitäten und die Kirche. Wittenberg, Tübingen, Gießen waren die Hauptburgen des strengen Luthertums.

Soweit die lutherische Orthodoxie auf Universitäten und Schulen herrschte, traten die humanistischen und philosophischen Studien in den Hintergrund, sie mußten sich wenigstens gefallen lassen, nur als dienende Werkzeuge für die Theologie Geltung oder Duldung zu haben. Allerdings war diese Orthodoxie nicht in dem Sinne antirationalistisch, daß

[1] In den litterarischen Kämpfen, welche zu Helmstedt zwischen den beiden Parteien ausgefochten wurden, ist (nach HENKE, Calixtus, I, 69) für die Melanchthonsche Richtung zuerst der Name *Rationistae, Ratiocinistae* von den Gegnern aufgebracht worden.

sie, wie tief religiöse Naturen, vor dem Vernunftgebrauch in göttlichen Dingen überhaupt Scheu getragen hätte; jede Dogmatik ist natürlich wenigstens der Form nach rationalistisch. Aber freilich sollte die Vernunft nirgends die materielle Entscheidung haben; diese blieb, auch in historischen und natürlichen Dingen, bei der Schrift und ihren theologischen Interpreten. Eigentlich wissenschaftliche Interessen waren darnach mit dieser Theologie allerdings unverträglich. Es ist bekannt, wie KEPPLERN von den heimischen württembergischen Theologen sein Fürwitz verwiesen wurde. — Ebenso stand es mit den klassischen Studien. Die Sprachen überhaupt für überflüssig zu erklären, konnte einer protestantischen Theologie natürlich nicht einfallen. Aber daß sie nicht um der heidnischen Weisheit willen, wie MELANCHTHON und seine Schüler noch gemeint hatten, getrieben werden sollten, das behaupteten die neuen Theologen allerdings. Der Zweck des Unterrichts in den Sprachen geht ihnen darin auf, dem Schüler Fertigkeit im Gebrauch der allgemeinen Gelehrtensprache und die Fähigkeit, die Schrift im Original zu lesen, zu geben.

Die eigentlich theoretischen Interessen lagen hiernach für die herrschende Richtung ganz und gar auf dem Gebiet der Theologie. Der Verstand fand, wie im Mittelalter, Beschäftigung und Befriedigung in der Ausbildung und Verteidigung einer scholastischen Theologie. Ob die Eigenschaft der Allgegenwart, welche der göttlichen Natur Christi unzweifelhaft eignet, auch seinem verklärten Leibe zukomme; ob dem Menschen hinsichtlich der Erwerbung des Heils zwar nicht die Fähigkeit der Ergreifung, aber doch die der Zurückstoßung desselben eigne, diese und ähnliche Fragen wurden jetzt mit nicht minderem Ernst und Scharfsinn, vielleicht aber mit noch mehr Zuversicht und Rechthaberei erörtert, als früher etwa die Frage der unbefleckten Empfängnis.

Noch weniger als für die orthodoxen Theologen waren begreiflicher Weise die klassischen Studien für fromme Gemüter, welche, ohne starken intellektuellen Trieb, und ohne geistliche Regierungssucht, die Erbauung mehr als die Wissenschaft und das innere Leben in Gott höher als den richtigen Glauben achteten. Wenn dieselben auch, wie etwa JOH. ARNDT, von den Orthodoxen angefeindet wurden, so geschah dies doch keineswegs um etwaiger rationalistisch-liberalistischer Neigungen willen: eher könnte man sagen, daß ihnen die Orthodoxie, welche durch Mittel der Vernunft die Intellekte regieren wollte, allzu rationalistisch vorkam: sie verwarfen die Orthodoxie als ein System des schlechten *juste milieu.*[1]

[1] Einige Urteile von Theologen über die „heidnischen" Gelehrtenschulen bei HENKE, II, 1, 111 ff. STATIUS BÜSCHER, Prediger in Hannover, schrieb einen

Ein ganz anderes Verhältnis zu den humanistischen Studien und den weltlichen Wissenschaften hat die andere Richtung, welche als die modern-nationale oben bezeichnet wurde. Sie steht an sich nicht in feindseligem Gegensatz zu dem Humanismus, sie ist vielmehr aus demselben hervorgewachsen; aber eben damit hat sie die Tendenz jener, wie der Keim das Saatkorn, zu zerstören. Die Renaissancelitteratur in den modernen Sprachen hat überall die erste Renaissancelitteratur in den alten Sprachen verdrängt. Seitdem der Geschmack an italienischen, spanischen, französischen, englischen Versen, die freilich nach dem Muster der alten gemacht waren, aufkam, seitdem hörte die Nachfrage nach neulateinischer und neugriechischer Poesie auf, und mit der Nachfrage schwand allmählich auch die Produktion. Die romanischen Völker gingen in der Hervorbringung einer Kunstpoesie in der eigenen Sprache voran, sei es weil sie den alten Vorsprung in der Kulturentwickelung noch hatten, sei es weil der Übergang vom Lateinischen zu den modernen romanischen Sprachen leichter war. Die Renaissancelitteratur in deutscher Sprache begann erst im 17. Jahrhundert.

Ein bedeutender litterarischer Aufschwung in den beiden ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts ist auch in Deutschland unverkennbar; der Meßkatalog weist, wie die Übersicht unter den Beilagen zeigt, eine sehr bedeutende Steigerung des Bücherkonsums auf, er beträgt das Doppelte des Konsums im letzten Jahrzehnt des 16. Jahrhunderts; die Höhe desselben wurde erst in den 60er Jahren des 18. Jahrhunderts wiedererreicht. Der litterarische Verkehr mit den romanischen Völkern war ein lebhafter; Übersetzungen aus dem Spanischen, Italienischen und Französischen machten die Erzeugnisse der neuen Poesie zugänglich. Die Beziehungen zu den Italienern und Spaniern wurden besonders

„christlichen und notwendigen Unterricht, wie die Studia sollen angerichtet werden" (Rinteln, 1625), gegen die Helmstedter. „Warum, heißt es darin, sollte ein Knabe nicht sowohl einen griechischen Vers schreiben lernen aus dem *Nonno* oder einen lateinischen aus dem *Buchanano, Eobano* und dergleichen als aus dem *Homero, Virgilio, Ovidio, Horatio?* Es wäre dann Sache, daß man dieses für kein gutes *carmen* wollte halten, wo nicht heidnische Götzen, Apollo, Mercurius, Jupiter und dergleichen Teufel sich mehr darin hören und sehen ließen?" Wie kann man es verantworten, einem Knaben, der noch nicht Gutes und Böses aus Gottes Wort zu unterscheiden gelernt hat, der Heiden Bücher in die Hand zu geben? Ist es doch gar schwer zu erkennen, was bei den heidnischen Skribenten dem Christentum entgegen ist, „dieweil das Gift so heimlich darin verborgen steckt, und oftmals einen Schein herrlicher Tugenden von sich giebt; und wenn darin sonst nichts Böses vorhanden wäre, so ist doch das hochschädlichste Gift des Ehrgeizes durch und durch mit untergeschüttet, sie sind so gar damit allenthalben durchmachet, wie Lutherus sagt, daß es ganz fährlich für ungeübte Christen darin lesen." Vgl. Tholuck, I, 180 ff. Vogt, Ratichius, III, 11 ff.

durch den katholischen Süden, die Beziehungen zu Frankreich, den Niederlanden und England durch den protestantischen Norden vermittelt. Die Höfe des reformierten Bekenntnisses, besonders Heidelberg und Kassel, standen schon seit der Mitte des 16. Jahrhunderts in intimen politischen Beziehungen zu Frankreich; die Fürsten nahmen französischen Sold und sprachen französische Sprache, sie schickten ihre Kinder und ihren Adel auf die französischen Universitäten, von wo sie nicht bloß römische Rechtswissenschaft, sondern auch französische Bildung und Sitten heimbrachten. Landgraf Moritz war der erste deutsche Fürst, der eine Ritterakademie errichtete, das *collegium adelphicum Mauritianum* zu Kassel 1618, von welchem später noch die Rede sein wird. So wurde die Entfremdung der höfischen Welt von der gelehrten und lateinischen Bildung, welche im 16. Jahrhundert noch die einzige gewesen war, und der Übergang zu der militärisch-französischen allmählich vorbereitet.[1]

Die Teilnahme am Fremden begann endlich den Wetteifer zu erregen. Wie man einst zur Zeit der humanistischen Bewegung eifersüchtig auf die Italiener es diesen an klassischer Bildung hatte gleich thun wollen, so fing man jetzt an auf dem Gebiet der nationalen Litteratur zu wetteifern. Am Stuttgarter Hof dichtete um 1617 R. Weckherlin, in Heidelberg lebte W. Zincgref, in Frankfurt a. O. ließ 1618 ein junger Schlesier, M. Opitz, eine Rede *Aristarchus, sive de contemptu linguae teutonicae* drucken, worin er mit leidenschaftlicher Eloquenz gegen die Selbstentfremdung des deutschen Volkes eifert: „Wir unternehmen gefahrvolle und kostbare Reisen ins Ausland und ringen mit allen Kräften darnach, uns und dem Vaterlande nicht mehr ähnlich zu scheinen. Während wir mit maßloser Begier die fremde Sprache erlernen, bringen wir die unsrige in Verachtung. Eher sollten wir streben, gleich wie wir von Franzosen und Italienern Geist und Eleganz erborgen, auch unsere Sprache nach ihrem Vorbilde zu glätten und auszubilden; aber wir schämen uns unseres Vaterlandes und trachten darnach, daß wir nichts weniger als die deutsche Sprache zu verstehen scheinen. Aus dieser Quelle strömt das Verderben auf Vaterland und Volk, wir verachten uns selbst und werden deshalb verachtet. So verändert sich die reinste und vor fremdem Schmutz bisher bewahrte Sprache und artet in einen wunderlichen Jargon aus. Man sollte meinen, unsere Sprache sei eine Schlammgrube geworden, in welche der Schmutz der übrigen zusammenflösse. Es ist fast kein Satz, keine

[1] Vergl. hierzu sowie zu dem Folgenden Scherers deutsche Litteraturgesch. S. 315 ff. und Barthold, Geschichte der fruchtbringenden Gesellschaft.

Wortverbindung, die nicht nach dem Ausländischen schmeckt" (Barthold, 87). So schilt Opitz mit humanistischer Eloquenz die humanistische Gewöhnung, das Heimische zu verachten. Es ist humanistischer Patriotismus, nicht volkstümliche deutsche Empfindung, die aus ihm spricht. Opitz wurde der Gesetzgeber der Renaissancepoesie in deutscher Sprache; 1624 erschien sein Buch von der deutschen Poeterei zum erstenmal. Die Poesie, welche er lehrt, gleicht nach Form und Stoff ganz der humanistischen Poesie, nur daß sie in deutscher, statt in lateinischer Sprache redet.

Im Jahre 1617 wurde bei einer Zusammenkunft anhaltscher und weimarscher Fürsten die fruchtbringende Gesellschaft gestiftet. Ihr eigentlicher Gründer und vieljähriges Haupt war Fürst Ludwig von Anhalt. Das Vorbild war die florentinische *Academia della crusca*, deren Mitglied der Fürst bei längerem Aufenthalt in Italien geworden war. Als ihren vornehmsten Zweck bezeichnet der spätere Bericht des Gründers: gute und reine deutsche Rede zu erhalten, als welche an alten schönen und zierlichen Reden, an eigentlichen und wohl bedeutlichen Worten, so jede Sache besser als die fremden zu verstehen geben könnten, einen Überfluß vor anderen besitze (Barthold, 105). Die Gesellschaft bestand ein halbes Jahrhundert lang; es gehörten ihr eine lange Reihe von Fürsten, Adligen und Gelehrten an; die Rücksicht auf Stand und religiöses Bekenntnis war ausgeschlossen. Theologen haben der Gesellschaft gar nicht angehört. Als ein eifriger Calvinist, mit Betonung dieser Eigenschaft, aufgenommen zu werden wünschte, erwiderte Ludwig: die Gesellschaft halte nicht auf die „rottischen" Namen.

Verwandt mit diesen auf die Hervorbringung einer modernen Litteratur gerichteten Bestrebungen sind die in diesem Zeitalter ebenfalls im Aufsteigen begriffenen mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien, wodurch die wissenschaftliche Emanzipation der Neuzeit vom Altertum angebahnt wurde. Wenngleich Deutschland auch hierin nicht an der Spitze ging, so hatte es doch bedeutende Vertreter dieser Studien aufzuweisen, es genügt Joh. Kepler (1571—1630) und Joachim Jungius (1587—1657) zu nennen. Erwähnenswert scheint der Versuch des letzteren, als Professor der Mathematik zu Rostock im Jahre 1619 eine naturforschende Gesellschaft zu begründen mit dem Zweck „die Wahrheit aus der Vernunft und der Erfahrung zu erforschen und alle Künste und Wissenschaften, welche sich auf die Vernunft und die Erfahrung stützen, von der Sophistik zu befreien, zu einer demonstrativen Gewißheit zurückzuführen, durch eine richtige Unterweisung fortzupflanzen, endlich durch glückliche Erfindungen zu vermehren." Die Gesellschaft, die übrigens auch einem italienischen Vorbild, der zu Rom

1603 gestifteten *academia dei Lyncei* nachgebildet ist, hat nach GUHRAUER (JUNGIUS S. 71) eine Reihe von Jahren bestanden; ihre merkwürdigen Gesetze sind eben dort mitgeteilt. JUNGIUS' Streben ging überall dahin, der neuen Scholastik, der protestantischen und jesuitischen, welche an den Universitäten allmählich die Oberhand gewann, entgegenzuarbeiten und in dem Sinne BACONS, GALILEIS, DESCARTES' induktive Forschung zu treiben und zu lehren. In dieser Absicht ist seine Rede beim Antritt des Rektorats des Hamburger Gymnasiums im Jahre 1629 über den propädeutischen Nutzen der Mathematik bemerkenswert (GUHRAUER, 97 ff.).

Mit dem Humanismus ging es seit dem Ausgang des 16. Jahrhunderts allmählich zu Ende. Die Männer, welche noch von den Strahlen der zum Untergang neigenden humanistischen Sonne waren beschienen worden, starben um den Anfang des neuen Jahrhunderts aus: in Rostock POSSELIUS (1591) und D. CHYTRAEUS (1600), in Helmstädt CASELIUS (1613), in Wittenberg RHODOMANUS (1606) und TAUBMANNUS (1613), in Leipzig DRESSERUS (1607), in Heidelberg SYLBURG (1596), MELISSUS (1602), in Tübingen FRISCHLINUS (1590) und CRUSIUS (1607). Sie hatten keine Nachfolger. Es wurden zwar noch lange lateinische und griechische Verse und Reden gemacht, sie gelangen wohl auch einzelnen vortrefflich, wie dem bayerischen Jesuiten JAC. BALDE (1603—1668); aber ihre eigentliche Zeit war vorüber, es waren Schulübungen, die in der großen Welt keine Geltung mehr hatten. Man verlangte nicht mehr, weder lateinische Hofpoeten und Oratoren, noch elegante Humanisten als Prinzenerzieher. Ein Symptom davon ist auch, daß die Antikisierung der Namen aufhörte, man hängte nur noch die lateinische Endung zum Behuf der Flexion an, aber gab sich nicht mehr die Mühe aus einem SCHURTZFLEISCH, MORHOF, KORTHOLT u. s. f. einen wohlklingenden Griechen oder Römer zu machen. Die Welt war nüchtern geworden, das Maskenkostüm paßte nicht mehr zum ersten Grauen des neuen Tags.

Die Beschäftigung mit dem Altertum hörte allerdings nicht auf; aber sie nahm einen neuen Charakter an. Das Altertum wurde zur Raritätenkammer, woraus man sich nach Gelegenheit dies oder jenes zur Betrachtung in einer Dissertation oder einem Programm hervorholte, sei es aus der litterarischen oder aus der politisch-historischen Welt oder aus dem täglichen Leben. Die Münz- und Antiquitätenkabinete kamen in Mode. Man näherte sich dem Zeitalter der Observationen und Thesauren, der GRONOVIUS (1611—1671) und GRAEVIUS (1632—1703), der CONRING (1606—1681) und SCHURTZFLEISCH (1641

bis 1708), der Morhof (1639—1691) und Fabritius (1668—1738). Das Altertum wurde Museumsobjekt. —

Die Veränderung in dem geistigen Leben des deutschen Volkes spiegelt sich in den pädagogischen Reformbestrebungen, welche seit dem zweiten Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts lebhaftes Interesse in weiten Kreisen erregten. Dieselben knüpfen sich vorzugsweise an zwei Namen, den des Holsteiners Wolfgang Ratichius (1571 bis 1635) und den des Mähren Joh. Amos Comenius (1592—1671).

Im Jahre 1612 übergab Ratichius (oder Ratke, der Name ist in der Schreibart Rathgen, Ratjen in Holstein häufig; Ratich ist eine scheußliche Verstümmelung der Latinisierung) dem deutschen Reich auf dem Wahltag zu Frankfurt ein Memorial folgenden Inhalts:[1]

„Wolfgang Ratichius weiß mit göttlicher Hülfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung zu geben:

1. Wie die Ebräische, Griechische, Lateinische und andere Sprachen mehr in gar kurzer Zeit, so wohl bei Alten als Jungen, leichtlich zu lernen und fortzupflanzen sei.

2. Wie nicht allein in Hochdeutschen, sondern auch in allen andern Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Fakultäten ausführlich können gelehrt und propagiert werden.

3. Wie im ganzen Reich eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei."

Dieses merkwürdige Schriftstück, von einigen erläuternden Ausführungen begleitet, wanderte nicht, wie einem Anerbieten ähnlichen Inhalts heutzutage ohne Zweifel widerfahren würde, in den Papierkorb des deutschen Reiches, sondern rief ein überaus lebhaftes Interesse bei den versammelten Fürsten und Städten hervor. Ratichius und seine Reformprojekte beschäftigten das folgende Vierteljahrhundert unausgesetzt deutsche Regierungen und Universitäten. Fürsten und Fürstinnen des Anhaltschen und herzoglich Sächsischen, des Hessischen und Pfälzischen, des Schwarzburgischen und Waldeckschen Hauses nahmen persönlich den lebhaftesten Anteil an seiner Sache und brachten ihr zum Teil erhebliche Geldopfer. Die bedeutendsten Städte, Frankfurt, Augsburg, Magdeburg interessierten sich für die neu erfundene Lehrmethode und wünschten, allerdings ohne Kosten, davon zu profitieren. Eine große

[1] Über R. handelt jetzt am eingehendsten und gründlichsten G. Vogt, das Leben und die pädagogischen Reformbestrebungen des W. R., in den Programmen des Fridericianums zu Kassel aus den Jahren 1876, 77, 79, 81; das Progr. d. J. 1882 fügt dazu die Bibliographie der ganzen Ratichius'schen Bewegung.

Menge von Gutachten wurden von Professoren und Rektoren, unter welchen der Mathematiker JUNGIUS und der Gräcist HELVICUS, beide Gießener Professoren, sowie HOESCHELIUS, ebenfalls ein bekannter Gräcist, Rektor zu St. Anna in Augsburg, gefordert und zu Gunsten der Didaktik abgegeben. Die genannten Männer gaben sich sogar bei dem RATICHIUS in die Lehre, um die Didaktik zu lernen. Die ausgebreitete und anhaltende Bewegung ist ein unzweideutiger Beweis, wenn auch nicht für den Wert des RATICHIUS'schen Unternehmens, so doch dafür, daß der Glaube an die humanistische Gelehrtenschule in den weitesten Kreisen erschüttert war.

Es kann hier, wo es sich nicht um die Geschichte der pädagogischen Theorie, sondern um die des gelehrten Unterrichts handelt, auf die umfassenden und hochfliegenden Pläne des enthusiastischen Didacticus, dem übrigens ein nicht ganz kleiner Anflug von Charlatanerie, wie so manchen pädagogischen Weltverbesserern, anhaftet, nicht näher eingegangen werden. Dieselben beschränken sich keineswegs auf die Reform des Unterrichts, sondern haben eine Reform oder vielmehr eine definitive Kodifizierung aller Wissenschaften in schematischen Übersichten und dadurch zuletzt eine Wiederherstellung des ganzen gemeinen Wesens zum letzten Ziel. Derselbe Traum, den nachher LEIBNIZ und BASEDOW träumten, ist schon von RATICHIUS geträumt worden. Auch für das Detail seiner von ihm als Universalmittel angepriesenen und geheim gehaltenen Unterrichtskunst ist hier kein Raum. Sofern dieselbe den Sprachunterricht angeht, können als die beiden Grundprinzipien bezeichnet werden: 1) es ist nicht, wie bisher geschah, mit dem Auswendiglernen der grammatischen Regeln, sondern mit der Sprache selbst (dem Autor, für Latein Terenz, für Hebräisch und Griechisch die heil. Schrift) zu beginnen; erst die Sache, dann die Regel. 2) Erste Unterrichtssprache ist die Muttersprache, auch in dem Sinn, daß an ihr die Grammatik zuerst eingeübt werden muß, darnach an den fremden Sprachen. Auch das Stichwort aller späteren pädagogischen Revolutionäre fehlt dem RATICHIUS nicht: das sei der natürliche Weg der Sprachenerlernung, welchen zu gehen die Vernunft, trotz der hergebrachten Schulpraxis, rate. *Ratio vicit, vetustas cessit,* steht als Motto auf allen zur Lehrart gehörigen Lehrbüchern.

Hervorheben möchte ich dagegen die Beziehung seiner Bestrebungen zu den beiden im vorigen charakterisierten Richtungen der Zeit, der christlichen und der modern-nationalen. Seine Freunde und Gönner fand er einerseits unter den lutherischen Theologen, welche an dem heidnischen Unterricht der Jugend aus den griechischen und lateinischen Poeten und Philosophen Anstoß nahmen, andererseits in den fürstlichen

Häusern, welche den Bemühungen um die Ausbildung einer deutschen Sprache und Litteratur am nächsten standen, Anhalt und Weimar. Fürst Ludwig von Anhalt, der Begründer der fruchtbringenden Gesellschaft, ermöglichte nicht nur durch äußere Mittel den großen Versuch der Verwirklichung der Ratichius'schen Pläne in Köthen, sondern beteiligte sich auch durch persönliche Arbeit an dem Werk. Die Verdeutschung der Wissenschaften steht schon auf dem ursprünglichen Programm des Ratichius vom Jahr 1612. Es heißt in den Erläuterungen (Vogt I, 10): „Hier stehet nun ferner zu bedenken, wie die Künste und Fakultäten an keine Sprachen und hiergegen die Sprachen an keine Künste oder Fakultäten gebunden. So haben auch die lieben Deutschen jetziger Zeit, Gott sei gelobt, nicht allein das Licht der Natur, sondern auch des Evangelii, und die wahre Erkenntnis Gottes; dazu mangelts auch nicht an Büchern und gelehrten Leuten und kann deshalb eine vollkommene Schule in hochdeutscher Sprache sehr wohl angerichtet werden, wodurch die deutsche Sprache und Nation merklich zu bessern und zu erheben stehet. Kann doch ein Philosoph in griechischer und lateinischer Sprache seine Philosophie lehren und verteidigen, was soll ihm dann mangeln, solches in hochdeutscher Sprache zu thun, wenn nur die *vocabula artium* in derselben erfunden, die Künste ordentlicher Weise darin beschrieben und in Gebrauch sind. Es können auch die Rechtsgelehrten in allen Ständen in deutscher Sprache sehr wohl erkennen, was Recht ist, auch in derselbigen ein *corpus juris*, welches Gottes Wort konform, verfertigen, darin alle Ungerechtigkeit abgeschafft, auf das allein die Gerechtigkeit im Reich gepfleget und erhalten werde. Desgleichen kann ein *medicus* den Leib wohl auf gut Deutsch kurieren und versorgen, geschieht es doch nicht auf Griechisch oder Arabisch, in welchen Sprachen der meiste Teil unerfahren.“ In den deutschen Büchern zur *Didactica* ist die Verdeutschung der *termini* streng durchgeführt; *nomen* heißt Nennwort, *pronomen* Vornennwort, *verbum* Sprachwort, Metaphysik Wesenkündigung, Logik Verstandlehre u. s. f. (Vogt IV, 7 ff.) Die Giessener Referenten und Mitarbeiter am Werk, Jungius und Helvicus, sprechen ganz dieselbe Anschauung aus (Vogt I, 20).

Allerdings war es nicht des Ratichius Meinung, die alten Sprachen abzuschaffen; im Gegenteil, er hoffte durch die neue Lehrart die Kenntnis derselben so allgemein zu machen, daß jedermann die heil. Schrift in den Ursprachen zu lesen im Stande sei. Er fährt in den eben citierten Erläuterungen fort: „Die Theologen werden sich auch nicht viel zu zanken haben, wenn Gottes Wort allein aus Gottes Wort und nicht aus menschlicher Opinion, wie jetzt die verkehrte Welt den gottlosen

und verfluchten Gebrauch hat, gelernt wird; denn wenn Alt und Jung, Frauen und Kinder selber mit Gott reden, die heil. Schrift in ebräischer und griechischer Sprache lesen und verstehen, so wird niemand leichtlich zu verführen sein; ja wenn nur die Streitschriften und Glossen über die Bibel aufgehoben, alsdann kann die uralte katholische und apostolische Lehre rein und allein im ganzen Reich unverfälscht bleiben und friedlich erhalten werden.“ Unter dieser katholischen Lehre ist aber nicht, wie man etwa erwarten möchte, ein konfessionsloses Christentum, sondern vielmehr das unverfälschte Luthertum zu verstehen. Er sagt, in später abgegebener Erklärung: „Wie eine einträchtige Religion zu gewarten, hat es nicht diese abscheuliche und unchristliche Meinung, als wollte ich die widerwärtigen Religionen vereinigen und vergleichen, wie vordem mit dem Interimsbuche versucht, sondern daß ich Mittel an die Hand geben wolle, kraft deren den Papisten, Calvinisten, Schwenkfeldern oder wie sie und andere Ketzer Namen haben mögen, Abbruch geschehen und also die reine, wahre, apostolische und lutherische Lehre könne eingeführt, fortgebracht und erhalten werden.“

Man sieht, die Sprachen sollen durchaus dem wahren Christentum und ganz und gar nicht dem humanistischen Heidentum dienen; wie er denn auch ausdrücklich die hohen Schulen von dem „ehrgeizigen und zanksüchtigen Heiden Aristoteles“ befreien will, was auch die Meinung des Magdeburger Rats von seinem Vorhaben war: daß er die Schulen von jener verkehrten Richtung zurückbringen wolle, welche die Schüler „an die heidnischen *traditiones* und Profanitäten so stark alligiere und binde, auch darin so weit vertiefe und verwickle, daß sie aus dem Christentum ein Wort- und Schulgezänk machten.“

Vielleicht kann man die Summe der Bestrebungen des Ratichius so formulieren: er will den langen und gefährlichen Umweg, welchen seit der humanistischen Reform der gelehrte Unterricht nimmt, indem derselbe die Jugend durch die Schule der alten römischen und griechischen Schriftsteller zur Eloquenz und Erkenntnis führt, abschneiden und geraden Wegs durch kurze, methodisch regulierte Anleitungen zur Fertigkeit in den Sprachen und sodann und geraden Wegs zu den ebenfalls methodisch regulierten Wissenschaften von weltlichen und heiligen Dingen führen. — Man kann sagen, es ist ein Versuch, auf den mittelalterlichen Weg des gelehrten Unterrichts durch Kompendien zurückzukommen. Das Ziel, die wissenschaftliche Erkenntnis, erscheint am Anfang der Schullaufbahn so nahe, wie dem Wanderer ein Berggipfel, von dem er durch einen verdekten Thaleinschnitt getrennt ist. Den Einschnitt bilden die alten Sprachen. Die humanistische Gelehrtenschule führt um denselben in mehr als zehnjähriger mühevoller

Wanderung durch das Gestrüpp heidnischer Poesie und Eloquenz herum. Kann man ihn nicht überbrücken? Der Versuch, eine solche Brücke zu konstruieren ist während der nächsten anderthalb Jahrhunderte das unausgesetzte Bemühen der Pädagogen. Seit Basedows Versuch scheint die Sache aufgegeben zu sein und man pflegt sich nunmehr darüber zu trösten: es sei gut, daß er nicht gelungen sei, die lange Wanderung kräftige die Glieder der Jugend, daß sie alsdann mit größerer Aussicht auf Erfolg an die Besteigung des Gipfels der wissenschaftlichen Erkenntnis sich wage.

Dieselben beiden Gesichtspunkte, welche in den Reformbestrebungen des Ratichius uns entgegentreten, finden sich auch bei Comenius, der übrigens ein viel tieferer, größerer und freierer Geist als jener war. Auch er will die Christenkinder von der heidnischen Schulherrschaft befreien und der deutschen Sprache in Unterricht und Wissenschaft ihr Recht verschaffen; endlich, und das ist freilich praktisch der nächste und wichtigste Zweck, dem der größte Teil seiner litterarischen Arbeit gewidmet ist, die Erlernung der unentbehrlichen alten Sprachen durch einen methodischen Kompendienlehrgang abkürzen.

Mit der ihm eigentümlichen wirksamen und leidenschaftlichen Beredsamkeit spricht er sich in dem 25. Kapitel seines pädagogischen Hauptwerks, *Didactica magna*, einem an tiefen und fruchtbaren Gedanken reichen Werk, über den ersten Punkt aus. Ich setze die Hauptstellen her; die Unerträglichkeit der heidnischen Lehrer in den christlichen Schulen, so oft der *locus* in den Schulreformationsschriften wiederkehrt, ist vielleicht von niemandem lebhafter empfunden und stärker ausgedrückt worden, als von dem Prediger und letzten Bischof der Gemeinde der Mährischen Brüder.[1] „Wollen wir wirklich christliche Schulen haben, dann müssen wir die heidnischen Lehrer abthun. Ich kann um der Ehre Gottes und des Heils der Menschen willen hiervon ohne Eifer nicht reden. Die Hauptschulen der Christen bekennen nur dem Namen nach Christum, in Wahrheit sind die Terenz, Plautus, Cicero, Ovid, Catull, Tibull, Venus und die Musen ihr Schatz und ihre Liebe. Daher kommt es, daß wir auf die Welt uns besser als auf Christum verstehen und Christen mitten in der Christenheit kaum zu finden sind. Unsere größten Gelehrten, selbst unter den Theologen, den Verwaltern der göttlichen Weisheit, haben die Larve von Christus, Blut und Geist von Aristoteles und dem übrigen heidnischen Schwarm.“ Er weist dann aus vielen Schriftstellen Alten und Neuen Testaments nach, wie wenig

[1] *Comenii Opera didactica omnia* (Amsterdam 1657, von ihm selbst besorgt), I, 147 ff.

dieses Verhalten nach Gottes Willen sei, der seinem Volke überall verboten habe, auf die Wege der Heiden zu sehen, dagegen auf sein Wort zu hören immer und immer wieder gefordert habe. Er appelliert an das Ehrgefühl der Christen: „Unsere Herrlichkeit, als der Kinder Gottes, als des königlichen Priestertums und Erben des Reichs, läßt es nicht zu, daß wir uns und unsere Kinder so wegwerfen und prostituieren, daß wir uns mit den gottlosen Heiden also gemein machen. Würde auch ein König seinen Kindern elende Parasiten und Possenreißer zu Erziehern geben? sondern ernste und weise und fromme Männer. Und wir schämen uns nicht, den Kindern des Königs der Könige, den Brüdern Christi, den Erben der Seligkeit den Possendichter Plautus, den Unzuchtpoeten Catull, den unreinen Ovid, den Spötter Lucian, den schmutzigen Martial zu Lehrern zu geben?“ So haben wir den heidnischen Götzendienst in die Schulen eingeführt. Oder sind die Bücher keine Götzenbilder? Schlimmer sind sie als Götzenbilder. Denn diese waren Werke der Hände, jene sind Werke des Geistes. Bestachen die Bilder durch den Glanz des Goldes und Silbers die Augen, so verblenden die Bücher durch den Schein einer fleischlichen Weisheit den Geist. Wer hat den Kaiser Julian, wer den Papst Leo X. verführt, daß er die Geschichte von Christus für eine Fabel hielt? durch welchen Geist getrieben mahnte Bembus den Sadoletus von der Lesung der Bibel ab, da solche kindische Possen für einen so großen Mann nichts seien? Was ist es, das heutzutage so viele italienische und andere Denker in den Atheismus stürzt? Daß es doch selbst in der gereinigten Kirche Christi nicht solche gebe, welche durch den todbringenden Geruch des Cicero, Plautus, Ovid von der Schrift sich abziehen lassen. „Lasset uns nicht ferner das Bild Dagons neben die Lade des Bundes stellen; lasset uns nicht mehr die Weisheit von oben mit der irdischen, tierischen und teuflischen vermischen und den Zorn Gottes über unsere Kinder bringen.“

„Man wird sagen: es sei viel Weisheit in den Büchern der Philosophen, Redner und Poeten. Ich antworte: Finsternis verdienen, welche vom Licht die Augen abwenden. Den Nachtvögeln kommt der erste Dämmerschein als heller Mittag vor; aber anders urteilen die Tiere des Tags.“ Überall, in der Naturlehre wie in der Sittenlehre, ist die Schrift die klarste Leuchte. Die wahre Philosophie ist nichts anderes als die wahre Erkenntnis Gottes und seiner Werke, und diese kann überall nicht wahrer, als aus dem Munde Gottes vernommen werden.

„Aber um des Stils willen muß man Terenz, Plautus u. a. lesen. — Ich antworte: Sollen wir darum unsere Kinder in die Kneipen und Hurenhäuser führen, damit sie sprechen lernen? Oder führen etwa

Terenz, Plautus, Catull, Ovid die Jugend nicht an solche Orte?“ — „Aber nicht alles in jenen Autoren ist von der Art. — Ich antworte: das schlechte bleibt kleben.“ — „Du sagst: nicht alle sind schmutzig; Cicero, Virgil, Horaz u. a. sind anständig und würdevoll. — Ich antworte: auch das sind blinde Heiden, die vom wahren Gott zu Göttern und Göttinnen den Sinn der Leser lenken. Gott aber hat seinem Volk gesagt: Gedenket nicht des Namens fremder Götter und lasset ihn nicht aus eurem Munde gehen“ (Exod. 23, 13).

Aber in Wahrheit, ist allein bei jenen Heiden Eleganz der Sprache? Der vollkommenste Redner ist, der die Rede geschaffen hat, der Geist Gottes, dessen Worte süßer sind als Honig, durchbohrender als ein zweischneidig Schwert. Sind allein bei den Heiden merkwürdige Geschichten? Die Bibel ist voll von viel merkwürdigeren und wahren. Sind allein bei ihnen Tropen, Figuren, Allegorien etc. zu finden? Nirgend mehr und schönere als bei uns. Nur ein Mann mit Triefaugen kann den Olymp, Helicon, Parnassus schöner finden als den Sinai, Zion, Hermon, Tabor und Ölberg. — Doch geben wir zu, daß auch bei den Heiden für uns brauchbare Phrasen, Sprichwörter, Sentenzen sich finden, sollen wir deshalb unsere Söhne zu ihnen schicken? Warum plündern wir nicht lieber die Ägypter und ziehen ihnen ihren Schmuck aus? Gott hat es erlaubt, ja geboten. — Höchstens mag ein Schriftsteller wie Seneca, Epictetus, Plato und ähnliche Lehrer der Tugend und Ehrbarkeit zugelassen werden; aber auch nicht, bevor die Gemüter im Christentum befestigt sind. Und zuvor soll man jene reinigen, indem man die Namen der Götter und was sonst an den Aberglauben erinnert, entfernt.

Er schließt mit dem Worte Jesu: Alle Pflanzen, die mein himmlischer Vater nicht gepflanzet, werden ausgereutet (Matth. 15, 13).

Aber ebensowenig, als in Hinsicht der sittlich-religiösen Erziehung, genügten die humanistischen Schulen den Forderungen des Comenius in Hinsicht auf die wissenschaftliche und intellektuelle Bildung. Er klagt in dem 18. Kapitel der Didaktik, welches von der Solidität im Unterricht handelt, als die *aberratio enormis* derselben an. „Sie haben die *ingenia* nicht, wie die jungen Bäumchen, aus der eigenen Wurzel wachsen lassen, sondern sie gelehrt, Zweiglein überallher abpflücken und sich damit behangen und nach Art der Äsopischen Krähe mit fremden Federn sich schmücken. Sie haben nicht den Quell der Einsicht, der in den Kindern verborgen ist, ans Licht zu führen, sondern mit den Wasserbächen anderer sie zu begießen sich bemüht, sie haben nicht die Dinge gezeigt, wie sie an sich sind, sondern was über dieses und jenes dieser und jener und ein dritter und zehnter meine und sage: so daß für den Gipfel der Erudition gegolten hat, vieler Menschen

Meinungen über viele Dinge zu wissen. So ist es geschehen, daß die meisten nichts trieben, als sich durch die Autoren durchzublättern, Phrasen, Sentenzen, Opinionen abpflückend, und Wissenschaft wie einen Rock aus tausend Lappen zusammenflickend. Ihnen gilt das Wort des Horaz: o Imitatoren, Sklavenvieh! Wahrlich Sklavenvieh, das nichts kann als Packträger fremder Dinge sein."

Aber nicht einmal die Sprache haben sie gelehrt. Ein Küchenjunge oder Troßbube lernt in der Kneipe oder im Lager eine ja zwei und drei ihm völlig fremde Sprachen eher als ein Schüler unserer Gelehrtenschulen in voller Muße und mit größter Anstrengung das einzige Latein. Jene schwatzen nach ein paar Monaten munter ihre Sachen, dieser kann kaum nach 15 oder 20 Jahren mit Hilfe von Grammatik und Wörterbuch ein wenig Latein stottern (*Didact. m. c.* 11).

Aus diesen labyrinthischen Wegen will Comenius die Jugend und die Schulen herausführen. Vor allem hat er sich die Erfindung eines geraden und kurzen Weges zur Latinität angelegen sein lassen. Eine ganze Reihe von Schulbüchern, die *Janua linguarum reserata*, das *Vestibulum*, der *Orbis pictus* dienen in erster Linie diesem Zweck; sie geben dem Schüler Form und Material der Sprache mit einander; sie wollen ihm ersparen, mit unermeßlicher Mühe aus den Autoren die Sprache selbst zusammenzutragen, damit, heißt es in der Vorrede zu der Gesamtausgabe, „die Erlernung dieser Sprachen nicht so viel Schweiß und Mühe koste und die Jugend eher zu den Sachen, in deren Erkenntnis die Weisheit besteht, komme und in der Folge besser für die Aufgaben des Lebens vorbereitet werden könne."

Auf das Detail der didaktischen Absichten und Versuche des Comenius gehe ich nicht ein, ich verweise auf Raumers treffliche Darstellung und Auszüge. In den pädagogischen Grundanschauungen berührt er sich vielfach mit Ratichius, von dem er die erste Anregung empfangen zu haben selbst bekennt. Wie dieser, will er den Unterricht nicht mit der Grammatik, sondern mit der Sprache selbst beginnen; wie dieser, will er den Unterricht in der Muttersprache dem fremdsprachlichen Unterricht vorausschicken; wie dieser, beschäftigt er sich lebhaft mit der Idee methodisch entworfener Kompendien oder Encyklopädien der Wissenschaften *(pansophia)*; wie dieser, sucht er den Weg der Natur in der Entwickelung des Intellekts, um ihm im Unterricht zu folgen; die Analogie des Pflanzenwachstums ist ihm oft Führerin in seinen allgemeinen didaktischen Betrachtungen. Stärker als Ratichius betont er die Notwendigkeit, Wort- und Sachunterricht parallel gehen zu lassen; der *orbis pictus*, welcher wenigstens Abbildungen der Dinge zu ihren lateinischen Benennungen giebt, ist ein Versuch, die Forderung zu

erfüllen. Comenius hatte Einflüsse von den neuen naturwissenschaftlich-philosophischen Theoremen Campanellas und Bacons erfahren. Was diese mit stärkstem Nachdruck aussprechen, daß es in den Wissenschaften keine Entscheidung durch Autorität, auch nicht die der Alten, sondern nur durch Vernunft und Erfahrung gebe, das ist die Grundanschauung auch des Comenius; er folgert daraus für den Unterricht, daß seine eigentliche letzte Aufgabe überall keine andere sein könne, als hierzu geschickt machen. Als Gesetze der Solidität des Unterrichts formuliert er folgende drei: 1) *Omnia e principiis rerum immotis deriventur.* 2) *Nihil doceatur per autoritatem nudam, omnia per demonstrationem sensualem et rationalem.* 3) *Nihil methodo analytica sola, synthetica potius omnia* (I, 91).

Noch mag das Ideal eines Unterrichtswesens und Studienkursus, wie es Comenius mit einigen Strichen zeichnet, Erwähnung finden. Er teilt die Jugend in vier Sexennien. Das erste gehört dem Haus und der Mutter, das zweite der öffentlichen deutschen Schule, welche jede Gemeinde haben und durch welche jedes Kind gehen muß, das dritte der Lateinschule (Gymnasium), welche in jeder Stadt, das vierte der Akademie, welche in jedem Land sein muß, und den Reisen. Das Gymnasium lehrt die Sprachen und die Künste: Lateinisch bis zur Fertigkeit im Gebrauch, Griechisch und Hebräisch bis zur Fähigkeit, in diesen Sprachen Geschriebenes zu lesen (I, 164).

Comenius, durch die siegreiche katholische Reaktion aus seinem Vaterlande vertrieben (1627), war seitdem heimatlos; aber überall, wohin ihn sein Geschick führte, fand er für seine Schulreform Teilnahme und Unterstützung: in Polen und Ungarn, in Schweden und England, bei Privaten und Regierungen. Die letzten Jahre seines Lebens hielt er sich in Amsterdam auf; er hat der Stadt, die er das Auge der Welt nennt, die Gesamtausgabe seiner Werke gewidmet. —

Die beiden Männer, von denen im Vorhergehenden gehandelt worden ist, haben natürlich nicht die pädagogischen Reformbestrebungen erst in die Welt gebracht; sie haben nur die vorhandenen Mißstimmungen am stärksten empfunden und ausgedrückt und die ihrer Zeit einleuchtendsten Heilmittel vorgeschlagen. Dadurch hat sich die ganze Bewegung an ihren Namen geknüpft. Der genaueren Nachforschung würde es sicher gelingen, eine ganze Anzahl von Männern zusammenzubringen, die sich gleichzeitig und zum Teil schon vor ihnen mit ähnlichen Gedanken und Plänen beschäftigt haben. Ich will wenigstens einen erwähnen, Eilhard Lubinus, Professor der Poesie, später der Theologie zu Rostock (1565—1621). Im Jahre 1614 erschien in neuer Auflage sein *Novum Testamentum Graeco-Latino-Germanicum;* es ist ein Schul-

buch zur Erlernung der beiden Sprachen: unter dem griechischen Text steht eine lateinische und darunter wieder eine deutsche Interlinearversion. In der *Epistola praeliminaris, qua consilium de Latina lingua compendiose a pueris addiscenda exponitur* (an Herzog PHILIPP von Pommern), wird ausgeführt: es habe den Verfasser schon lange beunruhigt, wie ein Knabe eine neuere Sprache, die polnische oder französische, so schwer sie unserer Zunge falle, doch in kurzer Zeit und ohne große Mühe lerne, dagegen in den alten Sprachen trotz jahrelangen Unterrichts und grausamer Plage des Lehrers und Schülers es kaum dahin bringe ein wenig Latein zu stammeln. Die Sache könne nur an der Methode liegen; er glaube den Fehler darin gefunden zu haben, daß man die Sprache aus der Grammatik lehren wolle, statt, wie man neuere Sprachen lerne, durch den Gebrauch; auch das sei ein Fehler, daß man mit Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, statt mit der umgekehrten Übung beginne. Schon vor 20 Jahren habe er um dem abzuhelfen einen Plautus mit Interlinearversion herausgegeben und andere Unterrichtsbücher verfaßt. Man sieht, LUBINUS ist ganz auf demselben Wege, auf dem später RATICHIUS wandelt. Auch die Idee, Bilder zum Sprachunterricht herbeizuziehen, welche von COMENIUS später ausgeführt worden ist, findet sich schon bei LUBINUS. — Ob übrigens dem RATICHIUS, der in Rostock studierte, die Versuche des LUBINUS nicht doch eine Anregung gegeben haben, obwohl er es in Abrede stellt? (VOGT, I, 5).

Unter den jüngeren reformpädagogischen Schriftstellern, welche jenen Führern folgen, mag J. BALTHASAR SCHUPP, ein Schwiegersohn des HELVICUS, zuletzt Prediger in Hamburg (1610—1661) erwähnt werden; er bildet einen Übergang zu dem folgenden Zeitalter, er wird schon von den Ideen bewegt, welchen wir bei LEIBNIZ in ihrer vollen Entwickelung wieder begegnen werden.[1] Die Universitätsgelehrsamkeit wird von ihm nicht hoch geschätzt, er stellt sie oft als Schulfuchserei der Bildung durch das Leben gegenüber, wie sie besonders an den Höfen gewonnen werde. „Wer nicht ein wenig bei Hofe gewesen, der kennet die Welt nicht recht; ein vornehmer fürstlicher oder gräflicher Hof ist eine Schule, darinnen man große Tugenden und große Laster lernen kann. Und wenn auch große Herren nicht studieret haben, so hat ihnen doch die Natur gemeiniglich etwas sonderliches mitgeteilt, und die Natur thut mehr als die Kunst“ (HENTSCHEL, 51). Er schätzt die mathematisch-physikalischen Studien und denkt an ihre praktische Verwertung: „Wenn ich KARL's d. Gr. Reichtum hätte, wollte ich dem

[1] Über ihn jetzt C. HENTSCHEL im Progr. der Realsch. zu Döbeln, 1876.

Mathematico 3000 Reichsthaler geben, damit er diese *scientias* also excoliere in deutscher Sprache, daß alle Handwerksleute dieselbe lernen und ihre Handwerke dadurch perfektionieren könnten. Dem *physico* wollte ich auch 3000 Thaler geben, daß er gedächte, ich will die Physik also excolieren, daß die Bauern mehr von mir lernen können, als die Gelehrten aus des Aristotelis Physik bisher gelernt haben" (48). Auch das *perpetuum mobile* macht ihm zu schaffen. Auf die lateinische Eloquenz giebt er wenig: „Wem unter den Deutschen nützt die lateinische Redefertigkeit, wenn er nicht im Schulstaub leben und sterben will?" Der Theolog, der Rechtsgelehrte bedürfen allerdings der Beredsamkeit, aber immer der deutschen. „Wenn ich meine verlorne Zeit einbringen und noch einmal *professor eloquentiae* auf einer Universität werden könnte (er war es zu Marburg gewesen), so wollte ich mich bemühen, daß die Jugend in der Wohlredenheit angeführt würde in ihrer Muttersprache: denn in ihrer Muttersprache könnten sie leichter zur *perfection* gebracht werden, als in einer fremden Sprache." Doch hat SCHUPP auch eine Methode zur Erlernung der lateinischen Sprache erfunden.[1] —

Die Reformbestrebungen sind an der Wirklichkeit nicht spurlos vorübergegangen. Eine Reihe von mitteldeutschen Schulordnungen lassen den Einfluß derselben erkennen. Zwar der Versuch LUDWIGS von Anhalt die Pläne des RATICHIUS in einem großen Unternehmen zu Köthen zu verwirklichen, scheiterte und trug dem Didacticus nicht den erwarteten Dank und Ruhm, sondern Schimpf und Gefängnis ein. Auch das Vorkommen RATICHIUS'scher Grundsätze in der landgräflich hessischen Schulordnung vom Jahre 1618 dürfte nicht auf tiefergehenden Einfluß schließen lassen. Dagegen scheinen in den sächsischen Herzogtümern die von ihm ausgegangenen Anregungen fruchtbarer gewesen zu sein, sowohl in den gelehrten Schulen, als in den deutschen, in deren Organisierung jene Ländchen vorangingen. Für Weimar wurde 1619 durch den Superintendenten KROMAYER eine an RATICHIUS' Gedanken sich anschließende Schulordnung gegeben; in ihr ist zum erstenmal das Prinzip des staatlichen Schulzwangs ausgesprochen. Mit dem lateinischen Unterricht beschäftigt sie sich, weil auch in einigen Dörfern Unterricht in der lateinischen Grammatik gegeben werde; sie folgt hierin genau der Methode des RATICHIUS (VORMBAUM II, 257). In den 40er Jahren folgten Herzog ERNSTS des Frommen

[1] Wie SCHUPP als Vorläufer LEIBNIZENS, so kann VAL. ANDREAE (1586—1654) ein württembergischer Theologe, befreundet mit JOH. ARND, als Vorläufer FRANCKES in seinen pädagogischen Bestrebungen angesehen werden. Über ihn HÜLLEMANN im Progr. der Leipziger Thomasschule 1884, I. 7, Encyklop. I, 111 ff.

von Gotha gleichgerichtete und wirksamere Bemühungen. Sein Berather in diesen Dingen war S. Evenius, einst Schüler und dann Konkurrent des Ratichius in Magdeburg; auf dessen Veranlassung wurde A. Reyher als Rektor an das Gothaer Gymnasium berufen. Reyher hat sich mit der Verbesserung der Unterrichtsmethode viel Mühe gegeben, von ihm ist der berühmte Gothaische Schulmethodus entworfen, der die erste ausführliche Ordnung des Volksschulunterrichts giebt (Vormbaum, II, 295 ff.). Reyhers Verwaltung des Gymnasiums, in dessen Unterricht er des Comenius lateinische Elementarbücher einführte, wird als eine vortreffliche und glückliche bezeichnet. (Schulze, 124 ff.; über Reyhers Leben Heine, Progr. Holzminden 1882.) Die lateinischen Schulbücher des Comenius, *Vestibulum*, *Janna*, *Orbis pictus*, finden sich übrigens in den Schulordnungen des 17. Jahrhunderts nicht selten: so in der Hessischen, Hanauischen und der Erzstift-Magdeburgischen, welche letztere ganz voll ist von den Grundsätzen und Anschauungen des Comenius; ferner in den Lehrplänen vieler Städte, Güstrow, Soest, Mörs, Nürnberg, Baireuth, Eisleben, Görlitz, Danzig u. a. —

Im ganzen und großen blieb jedoch der Kursus der Gelehrtenschulen in diesem Zeitalter derselbe, welcher im vorhergehenden war eingerichtet worden; er erlitt kleine Verschiebungen, welche durch die Verschiebungen der Interessen in der großen Welt bewirkt wurden, aber nicht tiefer greifende Umgestaltungen. Das Lateinische blieb das erste und wichtigste Ziel des ganzen Unterrichts, es reden und schreiben können war noch notwendigstes Erfordernis jedes Gelehrten; die Geduld, mit welcher man im vorigen Jahrhundert die Elegantien eingeübt hatte, nahm allerdings ab und damit wohl auch der Erfolg; manche begnügten sich wohl mit dem Latein der philosophischen und theologischen Kompendien.

Die griechische Sprache, welche schon im 16. Jahrhundert mit großem Abstand der lateinischen folgte, blieb in diesem Zeitalter noch mehr zurück. Der Betrieb schränkte sich noch genauer auf die für den Theologen erforderliche Kenntnis der Sprache ein. Als Schulautoren kommen am Anfang noch, außer den Spruchsammlungen, Homer und Demosthenes vor; aber daneben werden Schriften christlichen Inhalts häufiger gebraucht, die kurpfälzische Schulordnung von 1615 z. B. nennt neben jenen Nonnus und Basilius. Mehr und mehr wurde das N. T. das Hauptunterrichtsbuch. Der Rückgang der griechischen Studien wird auch im Universitätsunterricht sichtbar. Die Benutzung der griechischen Texte des Aristoteles wurde seltener. Schon gegen Ende des 16. Jahrhunderts wird aus Wittenberg und Leipzig darüber geklagt,

daß die Kompendien das Quellenstudium des Aristoteles verdrängt hätten.[1] Ebenso trat in der theologischen Fakultät die Exegese hinter die Dogmatik mehr und mehr zurück, so daß endlich gegen Ende des 17. Jahrhunderts erstere an manchen Universitäten fast ganz fehlte (Tholuck I, 104 ff.).

Ein sehr sicheres Anzeichen für das Zurückgehen des Griechischen im gelehrten Unterricht ist auch der Umstand, daß die Herausgabe griechischer Autoren allmählich fast ganz aufhörte; die Zeit zwischen dem Ende des 16. und dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts stellt sich in dieser Absicht als eine große Lücke dar. Aus dem Handbuch der klassischen Litteratur von Schweiger sind folgende Data zusammengestellt. Es erschienen in Deutschland (die deutsche Schweiz eingeschlossen, die Niederlande ausgeschlossen) von 1525—1606 16 Gesamtausgaben des Homer, von da bis zur Ernestischen Ausgabe 1759 nur noch eine; von Hesiod zehn Ausgaben von 1542—1598, dann eine bis 1730; von Demosthenes fünf Ausgaben von 1532—1604, dann keine bis zur Reiskeschen 1770; von Isokrates 16 Ausgaben von 1533—1613, dann [illegible] bis 1803; von Sophokles acht Ausgaben von 1534—1608, dann [illegible] bis 1786; vom Euripides sechs Ausgaben von 1537—1599, dann keine bis 1778; vom Pindar fünf Ausgaben von 1526—1616, dann keine bis zur Heyneschen 1773; von Lucian sechs Ausgaben von 1526—1619, dann keine bis 1777; von Plato zwei Ausgaben von 1556—1602, dann keine bis zur Bipontina 1781; vom Aristoteles vier Ausgaben von 1531—1587, dann keine bis zur Bipontina 1791; von Euklid sieben Ausgaben von 1533 bis 1577, dann keine bis 1824; von Herodot drei Ausgaben von 1541—1608, dann keine bis 1778; vom Thucydides zwei Ausgaben von 1540—1594, dann keine bis 1784; vom Xenophon acht Ausgaben von 1540—1596, dann keine bis 1763; vom Herodian elf Ausgaben von 1530—1662, dann keine bis 1782; vom Aesop 17 Ausgaben von 1518—1610, dann bis 1734 eine, von da bis 1800 14; von den *carmina*

[1] Polykarpus Lyser spricht um 1590 seine Verwunderung darüber aus, daß auf der Wittenberger Universität, die doch für die Mutteranstalt der übrigen deutschen Akademien gehalten werde, nur über moderne Kompendien der Philosophie Vorlesungen gehalten, dagegen die Schriften des Aristoteles selbst gänzlich vernachlässigt würden. Er sei überzeugt, daß Melanchthon seine Kompendien bloß für die Anfänger geschrieben, keineswegs aber die Absicht gehabt habe, die Aristotelischen Schriften selbst der akademischen Jugend aus der Hand zu nehmen (Brucker, *Hist. philosoph.* IV, 248). Ähnliche Klagen aus Leipzig, aus der Zeit des Lebensendes des Camerarius, findet man in den Schriften eines oppositionellen Magisters bei Thomasius, Annalen der Univers. Leipzig und Wittenberg (Halle, 1717), S. 146.

des Pythagoras und Phocylides elf Ausgaben von 1539—1622, dann keine bis 1720; von Epiktets Handbüchlein sieben Ausgaben von 1529—1595, dann keine bis 1756.

Als ein symptomatisches Vorkommnis mag auch das Folgende hier Erwähnung finden. In den dreißiger Jahren brach ein Streit über die Graecität des N. Testaments aus. Die nächste Veranlassung dazu gab der Rektor des Hamburger Johanneums, JOACHIM JUNGIUS. Er verlangte, daß neben dem N. T. auf der Schule auch ein Profanschriftsteller gelesen werde, weil das N. T. nicht reines Griechisch enthalte. Andere Lehrer waren dagegen. Die Frage wurde bei einer Disputation verhandelt. Die These: *an N. T. barbarismis scateat?* sei eine Frage, welche nicht zur Theologie, sondern zur Grammatik gehöre, gab weiteren Kreisen Anstoß. Die Hamburger Geistlichkeit erblickte darin ein Ärgernis, der christlichen Gemeinde und der Jugend im besonderen gegeben; sie censierte den Urheber von den Kanzeln und forderte den Rat zum Einschreiten auf. Auf des JUNGIUS' Verteidigung: er werfe dem N. T. nicht Barbarismen vor, sondern behaupte nur, daß seine Sprache nicht rein Griechisch sei, wendete sich das Ministerium an die Wittenberger theologische und philosophische Fakultät um ein Gutachen. Es fiel folgendermaßen aus: „Daß *Soloecismi*, *Barbarismi* und nicht recht Griechisch in der heil. Aposteln Reden und Schriften zu finden, ist dem heil. Geist, der durch sie geredet und geschrieben, zu nahe gegriffen und wer die heil. Schrift einiger *Barbarismi* bezüchtiget, wie man heutiges Tages den Barbarismus zu beschreiben pfleget, der begehet nicht eine geringe Gotteslästerung" (GUHRAUER, Jungius, 112 ff.). Der Streit zwischen Puristen, welche die reine Graecität des N. T.s behaupteten, und Hellenisten, welche sie leugneten, zog sich ins 18. Jahrhundert hinein, bis allmählich die erste Partei ausstarb (WINER, Grammatik des neutestamentlichen Sprachidioms, S. 13 ff.).

Der Raum, welcher durch die Zurückdrängung des Griechischen und Lateinischen gewonnen wurde, kam in erster Linie dem theologischen und philosophischen Unterricht zu gute. An die Stelle der Katechismen des 16. Jahrhunderts traten ausführlichere dogmatische Kompendien als Lehrbücher, in den Ländern lutherischen Bekenntnisses gewann des Wittenbergers L. HUTTERUS' *Compendium locorum theologicorum* (zuerst 1610 zu Wittenberg) auf lange Zeit das größte Ansehen und die ausgedehnteste Verbreitung. Dem theologischen Unterricht diente der philosophische als Vorbereitung. Logik und Metaphysik wurden in diesem Zeitalter auf den Universitäten mit einem Eifer gelehrt und gelernt, als ob das Mittelalter selbst zurückgekommen wäre; mit den Vorlesungen kehrten auch die Disputationen, welche im 16. Jahrhundert durch die

Deklamationen waren beschränkt oder verdrängt worden, wieder. Der Vorgang der Universitäten wirkte auch auf die Schulen, zumal da ein fester Unterschied, wenigstens was den Kursus anlangt, überhaupt nicht vorhanden war. In den sogenannten akademischen Gymnasien wurden theologische und philosophische Vorlesungen und Disputationen gehalten, wie auf den Universitäten. Von dem oben erwähnten A. Reyher, der, ehe er nach Gotha gerufen wurde, Rektor des Gymnasiums zu Schleusingen war, welches zu einer akademischen Lehranstalt sich zu erheben wenigstens trachtete, wird berichtet, daß er in den Jahren seines dortigen Rektorats von 1633—1637 mindestens 41 öffentliche Disputationen gehalten habe, in denen bald Ethik, Ökonomik, Politik und Geschichte, bald Metaphysik, Pneumatik, Physik, Arithmetik, Geometrie, Geodäsie, Statik, Architektonik, Sphärik, Theorik, Astronomie, Komputus, Musik und Optik (mit der Sache kehren auch die mittelalterlichen Namen wieder) behandelt wurde. In denselben Jahren hielt außerdem der Konrektor noch zehn Disputationen *de rhetorica*, *de affectionibus troporum etc.* Zu den Disputationen, bei denen Schüler opponierten und respondierten, kamen auch die benachbarten Pfarrer und Schulmeister, sowie etwaige fremde Gelehrte.[1]

Die letzten Humanisten urteilten hart über diese Bemühungen. In einer Rede vom Jahre 1619 (Henke I, 285) leitet Calixtus den Anfang des Verderbens von diesem verfrühten Betrieb der Philosophie und Theologie ab. Statt auf den Schulen aus den Klassikern Latein und Griechisch zu treiben, „läßt man die Knaben zu den höheren und realen Wissenschaften übergehen oder vielmehr überspringen. Und da bilden sich dann solche Schulmeister was rechtes ein, wenn sie lehren, was sie selbst nicht wissen und die Schüler nicht verstehen; die guten Autoren, welche die Vorzeit als Lehrer der Bildung und Rede anerkannte, nehmen sie der Jugend aus der Hand und geben ihnen dafür

[1] G. Weicker, Geschichte des Gymnasiums zu Schleusingen. Meiningen, 1877. Die Heranziehung der Geistlichen zu den Disputationen wird auch sonst erwähnt, z. B. in Ellendts Geschichte des Gymnasiums zu Eisleben, wo über den Unterricht in diesem Zeitraum überhaupt ausführlich gehandelt ist. Im Grauen Kloster zu Berlin kamen die Disputationen über philosophische und theologische Materien unter dem Rektorat G. Gutkes (1618—1634), eines Schülers der Wittenberger Universität, in Aufnahme; er nennt dieselben *delicium meum et laboris levamen* (Heidemann, 141). Als Gegenstände einer Disputation im Jahre 1654 werden die Fragen angeführt: *An accidens possit esse sine subjecto? An gloriosa corpora penetrare possint non gloriosa?* Man sieht, wie sehr auch die protestantische Theologie und Philosophie sich auf dem Boden des Mittelalters bewegt. Über dieselben Übungen an einer süddeutschen Schule, dem Gymnasium zu Durlach, siehe Vierordt, 65 ff.

ihre eigenen Kompendien und disserieren mit den Knaben über die *materia prima*, über das *principium individuationis*, über die Prädestination und den Antichrist. Das scheinen ihnen große und wichtige Dinge zu sein, dagegen klein und verächtlich die Arbeit, welche auf die Übung in der schönen Litteratur und den Sprachen verwendet wird."

In einer kurz vorher (1605) gehaltenen Rede beklagt Caselius den Untergang der schönen Wissenschaften und prophezeit die Barbarei: die griechische Sprache, welche zu lernen die Jugend vor 100 Jahren vor Begierde gebrannt habe, finde jetzt selbst auf den Universitäten kaum noch einige Sorge; auf einigen werde sie gar nicht getrieben, auf anderen ihre Lehrer vor allen vernachlässigt. Ja selbst gegen die lateinische Sprache werde man gleichgültiger. Zwar etwas Latein reden oder stammeln lernten viele, ausreichend für den gemeinen Gebrauch; aber sobald es sich um größere Dinge handle, fehle es ihnen, wie an Gedanken, so an Worten, und gar einen alten lateinischen Autor zu verstehen oder zu erklären seien sie gar nicht fähig. Ja, es gebe sogar Leute, welche die klassischen Autoren als unsittliche Heiden schmähten. Sollte diese Ansicht sich durchsetzen, dann werde die Barbarei hereinbrechen, Tugend und gute Sitten zu Grunde gehen, von großen Thaten und Verdiensten um das Vaterland nicht mehr die Rede sein. Auch die Frömmigkeit werde untergehen und der Aberglaube mit allen seinen Gräueln und Verbrechen und der scheußlichsten Barbarei allein übrig bleiben.[1]

Caselius war einer der letzten Humanisten; er hatte seine Bildung noch in der Schule Melanchthons empfangen, in Italien vollendet; dann war er erst am mecklenburgischen, hierauf am braunschweigischen Hof Prinzenerzieher gewesen. Diese Zeit war dahin, Caselius hatte sie überlebt und empfand mit Bitterkeit, daß das neue Jahrhundert andere Dinge schätzte und erstrebte.

Aber auch die neuen Bildungsbestrebungen, deren nicht hoffnungslose Anfänge oben erwähnt worden sind, sollten nicht in friedlicher Entwicklung gedeihen. Es brach über Deutschland jenes verwüstendste aller Kriegswetter herein, welches das Erbe alter und die Aussaat junger Kultur mit einander zerstörte.

[1] *Cohortatio ad Latinum sermonem paullo adcuratius discendum*, abgedruckt bei Burkhardt, *De fatis lat. lingu.* I, 576 ff. Ähnliche Klagen von Jos. Scaliger aus Leyden in einem Briefe an Caselius bei Henke, Calixtus S. 217.

Zweites Kapitel.

Das Zeitalter Ludwigs XIV. und das neue Bildungsideal.

Ein neuer Abschnitt in der Entwicklung des deutschen Volkes beginnt mit dem westfälischen Frieden. Es ist ein neuer Anfang, zwar nicht in dem Sinn, daß große neue Ideen auftraten, aber in dem Sinn, daß nach der grausamsten Verwüstung mit einer neuen Anpflanzung der Kultur begonnen wurde.

Zwei innerlich entgegengesetzte Tendenzen beherrschen, mannigfach sich verbindend und durchkreuzend, das Leben des deutschen Volkes in dem Jahrhundert, welches auf den Abschluß des großen Krieges folgt: ich nenne sie Rationalismus und Pietismus. Der Pietismus ist die volkstümlich-religiöse Richtung, welche sich gegen die gelehrte hierarchische Orthodoxie erhob und in gewissem Sinne als die Fortsetzung der ursprünglichsten Tendenz der Reformation, sofern sich diese gegen die scholastische Theologie und die kirchliche Hierarchie richtete, angesehen werden kann. Seit dem letzten Viertel des 17. Jahrhunderts erstarkte diese Richtung, welcher es übrigens in der Kirche nie an Vertretern gefehlt hatte, innerlich und äußerlich und erlangte in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts besonders im nördlichen Deutschland großen Einfluß. Ihre Bedeutung für eine Geschichte des Unterrichtswesens knüpft sich besonders an das Leben zweier Männer, König Friedrich Wilhelms I. von Preußen und A. H. Franckes in Halle. Wichtiger ist für unsere Absicht die andere Richtung, welche ich als Rationalismus bezeichnet habe; von ihr wird die sichtbare Erscheinung des Kulturlebens dieser Zeit wesentlich beherrscht. Der Pietismus geht seiner Natur nach das innerlichste, private Leben an; er hat zuletzt eine religiöse, überirdische, ja man kann sagen, antikulturelle und bildungsfeindliche Tendenz. Der Rationalismus ist im Gegensatz hierzu die aristokratische, weltliche, kulturelle Richtung, welche, von Westen her eindringend, an den Höfen und dem höfischen Adel ihre Träger hat und endlich in die Aufklärung mündet. Dieselbe ist die Fortsetzung der im vorigen Kapitel charakterisierten modern-nationalen Richtung und weiterhin die Erbin der humanistischen Bewegung; sie teilt mit der letzteren die naturalistischen, liberalistischen, auch libertinistischen Neigungen; sie unterscheidet sich von ihr dadurch, daß sie als wesentliches Moment die neue Naturwissenschaft und die neue Staatsanschauung in sich aufgenommen hat. Die geistigen Führer dieser

Richtung sind KOPERNIKUS und KEPLER als Begründer der neuen Kosmologie, GALILEI als Begründer der modernen Physik, DESCARTES als Begründer der auf dieser Physik auferbauten mechanistisch-rationalistischen Philosophie, HOBBES als Begründer der auf denselben Grundlagen ruhenden Staats- und Rechtsphilosophie; denen man dann auch BACON als Trompeter, nach seiner eigenen Bezeichnung, beigesellen mag. Unter den Männern, welche diese Gedanken nach Deutschland brachten, waren LEIBNIZ und PUFENDORF die bedeutendsten; jener pflanzte die moderne theoretische Philosophie, dieser die moderne Politik auf dem deutschen Boden an. Unter den Pflegern der jungen Keime sind CHR. THOMASIUS und CHR. WOLFF in erster Linie zu nennen.

Den humanistischen Studien sind beide Richtungen nicht günstig. Der Pietismus ist überhaupt nicht geneigt, den Wert wissenschaftlicher Bildung hoch anzuschlagen und der heidnisch-humanistischen Bildung mit ihrer Selbstgerechtigkeit und Diesseitigkeit ist er seinem innersten Wesen nach entgegengesetzt. Die rationalistische Richtung ist an sich der antiken Weltanschauung verwandt; dem Studium der alten Sprachen und Autoren wird sie aber mehr als der Pietismus dadurch gefährlich, daß sie dieselben für überflüssig anzusehen geneigt macht. Die moderne Naturwissenschaft hat die bisherige Abhängigkeit von den Griechen wenigstens auf diesem wichtigen Gebiet der Erkenntnis aufgehoben. Die Vertreter derselben haben die Empfindung, als hätten sie überhaupt von den Griechen nichts mehr zu lernen. Unserer Zeit, so sagt schon BACON *(Novum Org.* I, 84), kommt das höhere Alter zu, nicht den sogenannten Alten; und wie wir größere Einsicht in menschliche Angelegenheiten und ein reiferes Urteil von einem älteren Mann als vom Jüngling erwarten, um der Erfahrung und der Mannigfaltigkeit und Fülle der Dinge willen, die jener sah und hörte und dachte, so muß man auch billig von unserer Zeit mehr als von den Alten erwarten. Und wäre es nicht schimpflich, wenn wir, die wir durch Schiffahrt und Reisen unsere Kenntnis der äußeren Welt so sehr erweitert haben, in der intellektuellen Welt uns in den engen Schranken der antiken Vorstellungen festhalten ließen? — Die ganze Physik des ARISTOTELES will BACON nicht einmal für einen Anfang der wahren Naturwissenschaft gelten lassen: sie tauge zum Disputieren, aber nicht, was das Kennzeichen der wirklichen Erkenntnis sei, zur Beherrschung der Dinge.

Berechtigter als bei BACON ist das Selbstgefühl, womit DESCARTES es ablehnt ein Schüler der Alten zu sein. Er hatte sich bekanntlich in den letzten Jahren seines Lebens überreden lassen zu dem litterarisch-wissenschaftlichen Hofstaat zu gehören, welchen die Königin Christine

von Schweden um sich versammelte. Unter demselben war auch der Philologe Isaac Vossius. Als die Königin einstmals von diesem in Gegenwart des Descartes sich Unterricht im Griechischen geben ließ, bemerkte der letztere: „Ich bin erstaunt, daß Eure Majestät an diesen Sächelchen Gefallen findet; ich bin als kleiner Knabe in der Schule auch damit vollgestopft worden, aber seitdem ich zu meinen vernünftigen Jahren gekommen bin, hab ich glücklicherweise das alles vergessen." Griechisch und Lateinisch zu verstehen, meint er ein andermal, sei für einen gebildeten Mann nicht mehr Pflicht als Schweizerdeutsch oder Niederbretonisch, und die Geschichte des deutschen oder römischen Reichs gehe ihn nicht mehr an, als die des kleinsten Ländchens in Europa. Und auf ein Skelet zeigend sagte er: das sind meine Bücher.[1] Das ganze Selbstgefühl des modernen mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschers spricht aus diesen Worten. Er verachtet die Bücher, denn er glaubt die Dinge aus Vernunft zu erkennen; er verachtet die Historien, denn er sucht das Allgemeine und das Gesetz; er verachtet die Alten, denn sie wußten noch nichts von den Dingen. Wie Bacon, so erwartet auch Descartes von der neuen Wissenschaft die größten praktischen Erfolge; in dem letzten Abschnitt seines wissenschaftlichen Programms, des Diskurses von der Methode, entwickelt er, wie jener in der *Nova Atlantis*, in einigen Zügen ein Zukunftsbild der vollkommenen Kultur: der Mensch, durch Naturwissenschaft Herr der Elemente und der Kräfte, durch Medizin im Besitz der vollkommenen Gesundheit, vielleicht der Altersschwäche selbst sich erwehrend, erreicht durch Erziehung und Einsicht auch die vollkommene Tugend und die vollkommene Glückseligkeit.

Das ganze Selbstbewußtsein der Menschheit erfuhr, so möchte man sagen, in diesem Zeitalter eine völlige Umkehrung. Bis dahin war der Blick rückwärts gerichtet gewesen. Das Mittelalter hatte die Propheten und Apostel, die großen Heiligen und Lehrer in ferner Vergangenheit erblickt und mit demütiger Ehrfurcht zu den Unerreichbaren hinaufgesehen. Den humanistischen Poeten und Oratoren fehlte es zwar keineswegs an zuversichtlichem Selbstgefühl, aber den Alten sich gleichzustellen war im Ernst doch kaum irgend einem eingefallen: sie blieben die ewigen und unübertrefflichen Muster. Dieses Epigonengefühl begann jetzt einer anderen Lebensstimmung zu weichen: nicht hinter ihnen, so fühlten Bacon und Descartes und mit ihnen die folgenden Geschlechter, sondern vor ihnen liege das Vollkommene, und sie selbst

[1] Rigault, *Histoire de la querelle des anciens et des modernes*, p. 52 ff.; woselbst eine Reihe ähnlicher Urteile von Cartesianern.

seien berufen, zu ihm hinzuführen. Das ganze 18. Jahrhundert ist durchdrungen von dem freudigen Bewußtsein des eigenen Vermögens, von dem Stolz auf das Erreichte, von enthusiastischer Hoffnung auf das Zukünftige. Es ehrt die Alten, aber nicht als die Vollender, sondern als die Anfänger; es will sie nicht mehr nachahmen, sondern übertreffen.

Die Berliner Akademie stellte für das Jahr 1797 die Preisfrage: Welche Vorteile das gegenwärtige Zeitalter aus der Kenntnis und historischen Untersuchung des Zustandes der Wissenschaften bei den Alten ziehen könne? In der einen der beiden gekrönten Arbeiten, von D. Jenisch, einem Schüler Kants, heißt es (S. 83): „das Ansehen der Alten, besonders in allem was Wissenschaft betrifft, sinkt und sinkt für immer — zum Heil der Wahrheit und der Kultur! Denn mit mutigeren Schritten eilt nun das vorurteilfreie Genie dem glorreichen Ziel der Wahrheit entgegen. Die Kepler, Newton, Boyle, Leibniz strahlen am Horizont Europas herauf und der Glanz der Namen Plato, Aristoteles, Epikur, Plinius, Seneca und vieler anderer erlischt vor ihnen, wie Mond und Morgenstern vor der Schöpferin des Tages“. Übrigens hindert diese Ansicht Jenisch sowenig als den Verfasser der anderen Preisschrift, den Marburger Tiedemann, die Frage nach den Vorteilen der Kenntnis der Alten positiv zu beantworten, wobei jener die schöne, dieser die wissenschaftliche Litteratur hervorhebt.

Diese Stimmung gegen das Altertum fand neue Nahrung in der politischen und litterarischen Entwicklung, in welcher das französische Volk voranging. Das Staatswesen desselben, in der Hand eines starken Königtums zusammengefaßt, entwickelte sich zu einer Größe militärischer und ökonomischer Macht, zu einer Festigkeit des Baues, einer Sicherheit der Regierung und Verwaltung, einer überschwänglichen Herrlichkeit der äußeren Erscheinung, daß dagegen die Stadtstaaten und Bünde der Alten als unentwickelte politische Bildungen erschienen. Gleichzeitig erreichte die französische Sprache ihre vollendete Ausbildung; es entstand eine reiche Litteratur mit feinster und sorglich gehüteter Formentwickelung. So schien das Altertum auch in dieser Hinsicht, wenn nicht übertroffen, so doch von einer ebenbürtigen modernen Kultur erreicht.

La belle antiquité fut toujours vénérable,
Mais je ne crus jamais qu'elle fut adorable.
Je vois les Anciens, sans plier les genoux,
Ils sont grands, il est vrai, mais hommes, comme nous.
Et l'on peut comparer, sans craindre d'être injuste,
Le Siècle de Louis au beau Siècle d'Auguste.

So Perrault, der Sänger des *Siècle de Louis le Grand*, der Verfasser der *Parallèle des Anciens et des Modernes.*

Für die humanistische Poesie war hier kein Raum mehr. Jean le Clerc, der als Herausgeber der *Bibliothèque universelle* viele Jahre lang von Amsterdam aus die litterarische Welt richtete, sprach der neulateinischen und neugriechischen Poesie das Urteil: Viele Moderne, welche lateinische oder griechische Verse gemacht haben, gleichen den Alten, wie Affen den Menschen; sie treffen ihre Fehler, aber nicht ihre Tugenden. Anstatt bedeutender und erhabener Gedanken bieten sie platte und kriechende; anstatt eines reinen und gedrängten Stils sind ihre Verse voll verdächtiger Wendungen und langweiliger Wiederholungen, voll synonymer Ausdrücke, welche von den Alten entlehnt, aber am verkehrten Ort angebracht sind. Die alten Dichter würden diese Verse lächerlich finden und nicht begreifen, daß es Leute giebt, welche damit ihre Zeit verderben. Die modernen Poeten sind elende Nachahmer, ohne Originalität, sie sind Dichter nur durch Routine und Imitation. Um sich von diesem Knechtsgeist der Nachahmung zu befreien, muß man in seiner eigenen Sprache schreiben. Dann denkt man nicht an die Ausdrücke und Sentenzen der Alten, sondern, da man voll ist von modernen Wörtern und Ideen, die man völlig in der Gewalt hat, wird man selbst Original.[1]

Die gleichartigen Bestrebungen zur Ausbildung der deutschen Sprache und zur Schöpfung einer deutschen Litteratur, deren im vorigen Abschnitt gedacht worden ist, wurden durch den Krieg zertreten. Die politische Übermacht des französischen Volkes gab in der Folge auch seiner Kultur ein solches Übergewicht, daß länger als ein Jahrhundert nach der Wiederherstellung des Friedens Deutschland auch in geistiger Hinsicht in vollständiger Abhängigkeit blieb. Die ganze vornehme Welt bezog während dieses Zeitalters ihre Bildung aus Frankreich, und die gelehrte und bürgerliche Welt war bemüht, so gut es ging, zu folgen. Die französische Sprache wurde die Sprache des Staats und der Gesellschaft; französische Litteratur und Kunst, französische Sitten und

[1] Es ist charakteristisch für die Kulturlage Deutschlands, daß es hier Leute gab, welche durch diese Sprache empört wurden. Lizelius, dessen *Historia Poetarum Graecorum Germaniae* (1730, Proleg. p. 4) ich diese Stelle aus Le Clercs *Parrhasiana ou Pensées diverses sur des matières de critique etc.* tom. I, p. 4 ff. (Amsterdam 1701) entnehme, meint, das Urteil sei sehr ungerecht: *priscos Poetas, si e mortuis ad nos redirent, multos e modernis ceu fratres et in antiqua Graecia ceu Latio natos agnituros esse valde persuasus sum, quemadmodum etiam credo eosdem multorum Graecos et Latinos versus derisuros esse.* Er verweist dazu auf eine eigene Schrift von dem berühmten Kieler Kortholt, worin dieser den *Clericus* zurechtgewiesen.

Anschauungen gewannen in der vornehmen Welt ausschließliche Geltung; auch die französische Staatseinrichtung und Hofhaltung, Civil- und Militärverwaltung wurden treulich kopiert. Ein Heer von französischen Gesandten und Residenten, Prinzenerziehern und Gouverneurs, Tanz- und Fecht-, Sprach- und Stallmeistern, Köchen und Bekleidungskünstlern bedienten und beherrschten den hohen Adel und das verehrliche Publikum Deutschlands. Fürsten und Adel, Diplomaten und Gelehrte, wie Boineburg und Conring, nahmen von Ludwig XIV. Pensionen und dienten seinem Interesse. — So niederträchtig der bewußte Verrat der Interessen des eigenen Volkes bei Einzelnen, so ungeschickt und tölpelhaft bei Vielen die Versuche, die französische Galanterie zu imitieren, so wäre es doch thöricht zu verkennen, daß die Aufnahme der französischen Bildung für das durch den Krieg gänzlich verwilderte deutsche Volk, wenn nicht der einzige, so doch der nächste Weg zum Anschluß an die europäische Kulturbewegung war.

Die Wandlung im geistigen Leben steht in Wechselwirkung mit der Entwickelung der sozialen Verhältnisse in Deutschland. Der Adel war seit dem großen Kriege der herrschende Stand. Die Städte und das Bürgertum, welche am Anfang des 16. Jahrhunderts die Führung gehabt hatten, waren zunächst durch die ungünstige Verschiebung der europäischen Handelsverhältnisse und durch das gleichzeitige Erstarken der fürstlichen Gewalt in ihrer Entwickelung gehemmt, endlich durch den Krieg, bis auf wenige Ausnahmen, zur Unbedeutendheit herabgedrückt worden. Der Adel büßte zwar auch bei dem Übergang von dem mittelalterlichen zum modernen Staat seine ständischen Rechte ein, er gewann aber als Inhaber der Staatsämter Einfluß und Bedeutung doppelt zurück. Als Umgebung des Fürsten ist er thatsächlich im Mitbesitz der unermeßlich gesteigerten Staatsgewalt. Ein Anzeichen dieser sozialen Wandlung ist der gegen Ende des 17. Jahrhunderts aufkommende Gebrauch, ausgezeichneten Gelehrten den Adel oder die Titel von Staatsbeamten, Geheimrat, Hofrat, Etatsrat, zu verleihen. Die so bevorzugten werden durch diese Umstempelung aus der unwürdigen Masse herausgenommen und zur Gemeinschaft der regierenden Gesellschaft erhoben. Im 16. Jahrhundert wäre die Adligmachung eines Gelehrten noch eine Absurdität gewesen; man stelle sich vor Herr von Melanchthon! Aber Freiherr von Leibniz, das klang den Zeitgenossen ganz vernünftig und großartig und sie pflegen nie anders von ihm zu sprechen; es ist als ob sie empfänden, daß auch auf ihre Dunkelheit ein Schimmer des Glanzes jener Stellung fiele, die einer von den ihren erreichte. Daß aber das wirkliche Ansehen und der Einfluß Melanchthons nicht bloß bei seinem Landesherrn, sondern in

ganz Deutschland unendlich viel größer als derjenige des Freiherrn von Leibniz war, darüber ist wohl kein Zweifel.

Mit dem Übergang der Führung auch im geistigen Leben an den neuen Herrenstand hängt es zusammen, daß die theologischen Dinge an Wichtigkeit mehr und mehr verloren. Die Leitung der öffentlichen Angelegenheiten ging aus der Hand der Hofprediger und Konsistorien an Geheimräte und Generale über. Der Herrenstand ist seiner Natur nach überall nicht geneigt, gelehrten Kontroversen große Bedeutung beizumessen; auch theologische Streitfragen pflegen ihm weit weniger erheblich als politische Interessen zu erscheinen. Mit zunehmender Bildung stellt sich leicht eine Tendenz zum Spiel mit skeptischen und profanen Ansichten ein, sie entspricht einem Leben, das, dem Druck der Arbeit oder der Not und Sorge entnommen, dem Spiel und Scherz sich hingiebt. Die Gleichgültigkeit gegen die konfessionellen Unterschiede tritt in diesen Kreisen schon in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts überall hervor. Karl Ludwig von der Pfalz baute über dem Grabe seiner Geliebten eine Kirche zum paritätischen Gebrauch für die drei christlichen Bekenntnisse; derselbe berief den Juden Spinoza zum Lehrer der Philosophie an die Heidelberger Universität; glücklicherweise war der Philosoph besonnener als der Kurfürst und so wurde beiden eine große Enttäuschung erspart. Der Lutheraner Leibniz stand im Dienst des Erzbischofs von Mainz und des Konvertiten Boineburg, dann des Konvertiten Johann Friedrich von Hannover. Aus der politischen Gleichgültigkeit gegen die theologischen Unterschiede der Konfessionen gingen die Bestrebungen, welche auf die Reunion der Kirchen gerichtet waren, hervor und an politischen Gründen scheiterten sie. Von Leibniz, der auch hierbei die Hand im Spiele hatte, wird erwähnt, daß er als junger Mann sich rühmte ein Gebet erfunden zu haben, das nicht nur jeder Christ, sondern auch ein Jude und Muhammedaner beten könne (Guhrauer, Leibniz I, 18). Wie übrigens in bürgerlichen Kreisen über solche Weitherzigkeit damals noch gedacht wurde, kann man aus den ängstlich besorgten Briefen der Leibnizschen Geschwister an den politischen und höfischen Bruder ersehen. (Werke, herausg. v. Klopp III, xii ff.)

Ein neues Bildungsideal kam mit diesen Wandlungen zur Herrschaft. Im 16. Jahrhundert war es der höchste Ehrgeiz eines jungen Mannes gewesen, ein vollkommener Gelehrter zu werden, die beiden alten Sprachen zu verstehen und untadelige lateinische und griechische Verse zu machen; auch für einen Prinzen gab es keine vornehmere Bildung. Dies alte Bildungsideal wurde jetzt durch ein neues gänzlich in den Schatten gestellt: durch das des vollkommenen

Hofmannes. Derselbe ist vor allem an der vollkommenen Herrschaft über die Sprache der neuen Bildung erkennbar. Er besitzt ferner das vollkommen gebildete Benehmen (*conduite*), er versteht sich auf die neuesten Pariser Manieren und Moden, Tanz-, Fecht- und Reitweisen. Endlich gehört zum vollkommenen Hofmann, der als Militär- und Civilbedienter gleich verwendbar ist, die Kenntnis der modernen Wissenschaften: Mathematik und Physik mit Technologie und Fortifikationskunst, als der vornehmsten Verwendung der Mathematik (früher hatte man sie mit Hinsicht auf die kirchliche Festrechnung, *computus*, gelernt); dazu kommen endlich die neuen Staatswissenschaften, mit Rechts- und Staatenhistorie, Geographie und Statistik, Genealogie und Heraldik. Ein Mann, der alle diese Dinge besitzt, wenigstens aber die ersten, heißt ein *galant homme;* einen Gelehrten nach dem alten Zuschnitt nennen die Galanten einen Pedanten.

Wir können, als aus authentischer Quelle, über das neue Bildungsideal uns von dem Manne unterrichten lassen, der es in Deutschland zuerst aufs vollkommenste verwirklicht hat: es ist Leibniz. Seine Bedeutung als Denker und Forscher hat patriotischer Eifer vielleicht hin und wieder überschätzen lassen. Er besaß ohne Zweifel eine glänzende Begabung, aber die Begierde etwas damit und daraus zu machen, ließ dieselbe nicht zu ruhiger Entwickelung und zu rechtem Fruchttragen kommen. Er hat eine unermeßliche Kraft im Entwerfen von Plänen und in Versuchen, sie bei Fürsten und Herren anzubringen, konsumiert. Unter allen mit ihm lebenden Menschen war er hierin ohne Zweifel der größte, vermutlich wird er auch von keinem der vor und nach ihm lebenden erreicht. Und freilich sind seine Pläne nicht leere Phantasmen, es sind überall Divinationen dessen, was kommen will. Darum ist Leibniz für eine Geschichte der deutschen Kultur von kaum zu überschätzender Bedeutung. Man hat zwei Arten großer Männer unterschieden: schöpferische und repräsentative. Leibniz gehört zu den letzteren; die Bestrebungen des Jahrhunderts, an dessen Anfang er geboren ist, repräsentiert er, wie in Deutschland kein Zweiter.

Seine Pläne gehen auf nichts geringeres als die tiefgreifendste und umfassendste Reformierung der gesamten intellektuellen und wirtschaftlichen Kultur des deutschen Volkes oder vielmehr der ganzen Menschheit. Mit fieberhafter Eile wirft er immer neue Pläne aufs Papier, zur Organisierung der wissenschaftlichen Forschung durch Gesellschaften, zur Kodifizierung aller wissenschaftlichen und technischen Erfindungen in Encyklopädien, zur Erfindung eines einheitlichen Zeichensystems als Organ des internationalen wissenschaftlichen Verkehrs, zur Vereinigung der gespaltenen Religionsgemeinschaften, zur Organisation

des Buchhandels, zur Reformation des Unterrichts, zur politischen Neukonstituierung Deutschlands und Europas, zur Bekehrung der Heiden, zur Ausführung technischer Erfindungen, zur Verbesserung des Bergbaues u. s. f. Es ist das Zeitalter der Utopien (MORUS, BACO, CAMPANELLA, HARRINGTON), in welchem LEIBNIZ lebt, aber ihm sind seine Entwürfe gar nicht Utopien, sondern die allerrealsten und allerernsthaftesten Dinge, er trägt sie vor mit der brennendsten Ungeduld, daß über dem Vortragen die Zeit vergeht und die anderen Nationen den Deutschen zuvorkommen. Alle diese Dinge könnte ein Fürst, der sich der Sache annähme, zu Wege bringen. LEIBNIZ hat sein Leben lang nach diesem Fürsten gesucht, er hat seine Projekte beinahe allen mit ihm lebenden großen Herren brieflich oder persönlich vorgetragen.

In allen den zahlreichen Entwürfen LEIBNIZ' tritt als der herrschende Gesichtspunkt hervor: durch die verbesserte Erkenntnis das Leben reicher, besser, glückseliger, vollkommener zu machen. Die Sozietäten, welche als Träger der wissenschaftlichen Unternehmungen zu organisieren er sein Leben lang allen deutschen Fürsten zugeredet hat, sollten von allen bisherigen dadurch sich unterscheiden, daß sie nicht auf *curiosa*, sondern auf *utilia*, nicht auf das Wissen um des Wissens, sondern um des Nutzens willen sich richteten. In den ältesten Entwürfen zur Errichtung einer Sozietät aus der Zeit um 1670 (Werke, Ausg. KLOPP I, 111 ff.) deduziert er geschichtsphilosophisch die Notwendigkeit dieser Richtung gerade bei der deutschen Nation. Die Deutschen hätten sich von jeher durch Erfindungen in den mechanischen Künsten vor allen Völkern hervorgethan; Niederländer und Engländer, Franzosen und Italiener seien hierin von jeher die Schüler der Deutschen gewesen; den Nürnberger und Augsburger Meistern werde fast alles, was man hierin besitze, verdankt. „Will ich derowegen den Italienern und Franzosen, Leoni X. und Francisco I., gern die *restaurationem cultiorum litterarum* gönnen, wenn sie nur gestehen, daß realste und unentbehrlichste Wissenschaften, wenige ausgenommen, erst von Deutschen kommen.“ „Der Italiener Künstler Werk hat fast einzig und allein in Formierung lebloser, stillstehender und nur wohl aussehender Dinge bestanden. Die Deutschen hingegen allezeit sich beflissen, bewegende Werke zu verfertigen, die nicht nur die Augen sättigten und großer Herren Kuriosität büßeten, sondern auch etwas verrichteten, die Natur der Kunst zu unterwerfen und menschliche Arbeit leichter zu machen.“

Derselbe Gesichtspunkt kehrt wieder in den Denkschriften, die er als gereifter Mann im Jahre 1700 über die Errichtung der Berliner Sozietät dem Kurfürsten von Brandenburg vorlegte (Deutsche Schriften,

herausgeg. von GUHRAUER, II, 267): „solche kurfürstliche Sozietät müßte nicht auf bloße Kuriosität oder Wissensbegierde und unfruchtbare Experimente gerichtet sein oder bei der bloßen Erfindung nützlicher Dinge ohne Applikation und Anbringung beruhen, wie etwa zu Paris, London und Florenz geschehen: sondern man müßte gleich Anfangs das Werk samt der Wissenschaft auf den Nutzen richten. Wäre demnach der Zweck, *theoriam cum praxi* zu vereinigen und nicht allein die Künste und Wissenschaften, sondern auch Land und Leute, Feldbau, Manufakturen und Kommerzien und mit einem Wort die Nahrungsmittel zu verbessern.“ Ob die Arbeiten, welche die Gesellschaft während ihres nun fast 200jährigen Bestehens geliefert hat, vor den Augen ihres intellektuellen Gründers Gnade alle finden würden?

Wie alle Plänemacher, die es auf die Glückseligkeit des menschlichen Geschlechts abgesehen haben, beschäftigte sich auch LEIBNIZ mit der Reform der Erziehung. Schon dem 20jährigen ließ es keine Ruhe, zum Besten des Menschengeschlechts einen Entwurf zur Neugestaltung des höheren Unterrichts, mit vorzüglicher Rücksicht auf die Bildung von Staatsbeamten, der Öffentlichkeit zu übergeben. Der Titel der Schrift, worin dies geschah, ist: *Nova methodus discendi docendique juris* (Werke, Ausg. DUTENS, IV, 3, 169—230). Sie hatte zugleich den Zweck, die Aufmerksamkeit des Kurfürsten JOH. PHILIPP von Mainz auf die brachliegende Kraft aufmerksam zu machen, welche z. B. bei der beabsichtigten Reform der Universität Erfurt gute Dienste leisten könnte.

Der erste Teil dieser Schrift, welcher *de ratione studiorum in universum* handelt, giebt den Entwurf eines Studienkursus, dessen Ziel die vollkommene Bildung eines zu allen Bedienungen geschickten Welt- und Hofmannes ist (§§ 40—44). Er teilt das Jugendalter in drei Abschnitte von je sechs Jahren. In dem ersten *sexennium* ist die Sprache zu lernen, die Muttersprache und die lateinische, diese wie jene *per usum:* man läßt den Hofmeister *(paedagogus)* mit den Kindern nur Latein sprechen.

Vom sechsten Jahr ab schicke man den Knaben in die öffentliche Schule, das ist für seine Charakterbildung förderlich. Er lernt gewählt schreiben und sprechen, durch Unterricht und Übung; ferner Geschichte und Mathematik, mit Einschluß der Optik, Statik und Astronomie; sowie etwas aus der Naturgeschichte, wozu des COMENIUS *Orbis pictus (sed diligentius pingendus et coloribus convenientibus illustrandus)* dienlich.

Vom 12.—18. Jahr besuche er die Akademie, eine liberalere Behandlung trete ein, er sei nicht wie unter Lehrern, sondern wie unter

Freunden. Man zeige ihm die größeren Geheimnisse der Natur und der Kunst, sowie die Grundlagen der mechanischen Künste, damit er wenigstens mit dem Material, dem Handwerkszeug, den Hauptregeln und den Preisen bekannt sei; ferner mache man ihn mit den Handelsverhältnissen bekannt, damit er die Waaren zu unterscheiden vermöge, die Preise und die Orte, woher man sie bezieht, kenne. Ferner mag er die Rudimente der Medizin und Pharmakologie lernen; ebenso die Elemente der Jurisprudenz und Theologie, die Gesetze seines Landes, und einigermaßen auch die der andern, „auf daß er desto besser reisen könne.“ Er lerne Französisch und Italienisch, und damit er die heil. Schrift selbst verstehen könne, das notwendige Hebräisch und Griechisch. Er übe sich ferner fleißig in der Rede, lateinisch und deutsch. Bücherkenntnis wird ihm ziemlich und nützlich sein. Er verbringe diese Zeit nicht in der Schule, sondern auf der Akademie oder am Hof, wo man Gelegenheit hat, Bekanntschaften und Verbindungen mit bedeutenden Männern anzuknüpfen; so muß es machen, wer heutzutage es zu etwas bringen will. Gegenwärtig wird nicht leicht jemand von der Akademie ins Amt gerufen. Früher schrieb man an eine Universität und ließ sich von ihr einen tüchtigen jungen Mann empfehlen: jetzt muß man durch andere Künste sich emporbringen.

Dann vom 18. Jahr ab, oder dem 20., wenn er langsamer fortschreitet, schicke man ihn bis zur Beförderung auf Reisen. Er wird hier für seine Gesundheit sorgen, er wird beachten und notieren, welche Gelegenheiten er bei jedem Volk findet, was Speise und Trank, Häuser und Kleidung, Ackerbau und Handwerk anlangt; ebenso Gesetze und Gewohnheiten. Er wird sich um Verbindungen mit bedeutenden Männern bemühen, zu denen Fremde leichter als Einheimische gelangen, besonders mit Staatssekretären und Ministern. Auch merkwürdige Geschichten, Kuriositäten der Natur und Kunst wird er genau notieren. Besonders wird er acht geben, wenn ein Land in einer Manufaktur sich auszeichnet, daß er die Kunstgriffe herausangele.

Das sind, so schließt er, einige Gedanken über den Studiengang, wie ich sie aus meinen alten Konzepten auf der Reise ohne Bücher in Eile hingeworfen habe.

Man möchte sagen, es wäre nicht Schade gewesen, wenn der jugendliche Verfasser seine seit langem entworfenen Kogitationen der Welt noch einige Jahre vorenthalten hätte. Und doch, es wäre Schade gewesen. In unvergleichlicher Naivität stellt sich in diesem Entwurf dar, wie einem jungen Kopf, der ganz mit den modernen Ideen erfüllt war, im Jahre 1667 die Zukunftserziehung des vollkommenen Menschen erschien.

Bestimmtere praktische Vorschläge zu Unterrichtsanstalten, besonders für den deutschen Adel, macht er dann in den oben erwähnten ersten jugendlichen „bei fliegender Feder“ entworfenen Plänen zur Errichtung einer deutschen gelehrten Sozietät. Unter den vielen und mannigfachen Aufgaben der Gesellschaft wird als eine bezeichnet, die Verbesserung der Schulen in die Hand zu nehmen. Es werden folgende Direktiven dafür gegeben: darein *compendia*, Richtigkeit und Ordnung einzuführen,

die Jugend nicht sowohl auf *poëticam*, *logicam et philosophiam scholasticam* als *realia: historiam*, *mathem.*, *geographiam* und *physicam veram*, *moralia* und *civilia studia* zu leiten,

ganze Kompagnien Reisender, wenn sie dazu tüchtig worden, mit einander auszuschicken und mit *probatis directoribus* zu versehen, dadurch Kosten zu ersparen, die Jugend vor *debauchen* zu präservieren und doch dabei der Sozietät *affairen* zu thun,

zu Haus gute Sprach- und Exerzitienmeister zu halten,

ja rechte Ritterschulen aufzurichten und zu verlegen, damit man nicht solcher Dinge wegen, so man zu Haus haben könnte, sein halbes Patrimonium in der Fremde verzehren und mit seinem eigenen Verderben zu Verarmung des Vaterlandes kooperieren müsse,

Kunst- und Raritäten-, Schilderei- und Anatomiekammern, anders bestellte Apotheken, *hortos medicos*, Tiergärten, und also *theatrum naturae et artis*, um von allen Dingen lebendige *impressiones* und *connaissance* zu bekommen, anzurichten,

zu welchem Ende den vornehmen Herren, Adeligen und sonderlich wohl bepfründeten Geistlichen, nach der Fremden Exempel, Appetit zur Kuriosität entweder zu machen oder, da er vorhanden, solche mit Lust und ohne Mühe auszuüben Gelegenheit zu geben, und mit solchen *innoxiis*, ja *summe utilibus occupationibus* nicht allein Brutalität, Schwelgerei und Sünde zu verhüten, sondern auch zu verhindern, daß mancher aus Geiz oder Faulheit sein Talent und habende Mittel nicht vergrabe.

In Hülsens Schrift über Leibniz' Pädagogik (Progr. des Gymn. zu Charlottenburg 1874) kann man nachsehen, wie Leibniz als Mentor des jungen Boineburg in Paris sein Ideal zu verwirklichen bemüht war, freilich auch, wie die Natur dieses jungen Mannes den Studien und Visiten, die ihm verordnet wurden, unbegreiflicher Weise widerstrebte. Ebendort ist ein ausführliches *Projet de l'éducation d'un Prince* mitgeteilt, welches Leibniz auf Anfrage eines fürstlichen Erziehers 1693 aufsetzte.

Interessanter erschien mir der Inhalt eines weder dort, noch in einem Programm des Leibnizgymnasiums in Berlin von Le Viseur

(L.'s Beziehungen zur Pädagogik, 1882) benutzten, gelegentlich hingeworfenen Blattes, welches undatiert in FELLERS *Otium Hannoveranum* (S. 147—150) abgedruckt ist. Es behandelt die Frage: *Quaenam discenda ad usum vitae?* Ich lasse, da es eine bessere Vorrede zur Geschichte des Schulwesens im 18. Jahrhundert als LEIBNIZ' Anschläge und Gedanken nicht giebt, zur Vervollständigung den Hauptinhalt des Blattes folgen.

„Wenn es bloß eine Sprache in der Welt gäbe, so wäre das für das Menschengeschlecht der Gewinn von einem Drittel des Lebens, welches jetzt auf die Sprachen gewendet wird. Dazu giebt es viele andere Dinge, welche nicht um ihres wirklichen, sondern um des in der Meinung bestehenden Nutzens willen gelernt werden müssen, als da sind die positiven Gesetze und Zeremonien, der Stil der Höfe und ein großer Teil der philologischen Gelehrsamkeit, von deren Folianten kaum der hundertste Teil etwas für das Leben Brauchbares enthält. Auch die Geschichte hat außer der Ergötzung keinen Wert als den, daß mit ihrer Hilfe die Wahrheit der christlichen Religion bewiesen werden kann, was sonst nicht möglich wäre. Sonst genügte einem Mann, der für den Gebrauch des Lebens Großes leisten könnte, ein ungefährer Umriß der Universalgeschichte und einige merkwürdige Geschichten, die sich passend im Gespräch verwerten lassen, wohin auch Scherze und Witze gehören. Dagegen ist die allergenaueste Kenntnis der richtigen Logik oder der Räsonnierkunst und ebenso die allergenaueste Kenntnis der Regeln des Gerechten und Nützlichen, ferner eine wirksame Beredsamkeit erforderlich. Doch das sind kleine Vorbedingungen. Hingegen ist es nun notwendig, die ganze Mathematik und Mechanik, ferner die ganze praktische Physik, soweit sie dem Gebrauch dient, auf das Allergenaueste zu verstehen. Dazu auch die Geographie. Von der Geometrie genügt weniges, denn zum Gebrauch des Lebens hilft es nicht viel, den Zirkel quadrieren können.“ Dagegen erscheint Kenntnis der Medizin und Naturgeschichte wünschenswert, womit die Völkerkunde und Statistik zusammenhängt, die wieder Grundlage der Politik ist; ohne sie ist es nicht möglich ein Staatsideal zu entwerfen. Dabei muß man auf die Fehler acht geben, wie durch Störung des Verkehrs, durch Verabsäumung der Gelegenheiten des Ortes der Vorteil verloren geht. Ferner ist es wichtig die Gemüthsart und die Anschauungen sowohl der Massen und der einzelnen Stände als auch der regierenden Herren und derer, die bei ihnen etwas vermögen, zu kennen.

Das sind die pädagogischen Anschauungen des Mannes, den die Deutschen des 18. Jahrhunderts als ihren großen Führer verehrten.

Zum Schluß sei noch erwähnt, wie sich die neue Bildung auf höchst charakteristische Weise in ihrem neuen Organ, dem gelehrten

Zeitungswesen darstellt. Eine ganze Reihe von deutschen Monatsschriften, welche alles dem neuen Bildungsmenschen Notwendige und Wünschenswerte enthalten, entstand in den beiden letzten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts. Eine der ersten giebt auf dem Titelblatt folgendes verlockende Menü: „Novellen aus der gelehrten und kuriösen Welt, darinnen die Quintessence mannigfaltiger Gelehrsamkeit oder sonderbare Sachen in *Historia*, *Chronologia*, *Genealogia*, *Geographia*, *Notitia Rerum publ. et Astronomia, in Jure Naturali, Civili et Publico, in Theol. Polit. Moral. Phys. Medic. Philosoph. Philologicis, in Militar. et Civilibus* enthalten, viel alte und neue Bücher und Autores erzählet und beurteilet, auch nicht wenig Partikularitäten von hohen Standespersonen, Staats-, Kriegs- und gelehrten Leuten untermenget, viel Mängel und Gebrechen bei allerhand Ständen vorgestellet, gute Lehren erteilet, ingleichen Rat und Mittel zu vielen Wissenschaften an Handen gegeben werden; auch endlich artige Geschichten und lustige Scherze mit beigebracht und alles kürzlich abgehandelt wird, vermittelst öfterer Zusammenkunft einer kuriösen und gelehrten Gesellschaft ergangen und zu Erlangung einer galanten Erudition monatlich kommuniziert von G(ottfried) Z(enner) J C. Frankfurt und Gotha, verlegts Aug. Boëtius". Von der Zeitschrift erschienen sechs Jahrgänge, 1692—97. Der uns so befremdlich klingende Titel spiegelt getreulich die Hast und Begierde, mit welcher am Ende des 17. Jahrh. das deutsche Lesepublikum, der unfruchtbaren lateinischen Poesie und Eloquenz ebenso wie der dürren Schulphilosophie und der theologischen Kontroverse überdrüssig, über die im Leben und in der Welt wichtigen Dinge sich zu orientieren suchte.

Drittes Kapitel.

Die Ritterakademien.

Auch die von Leibniz geforderten neuen Jugendbildungsanstalten entstanden in diesem Zeitalter. Eine ganze Reihe von Ritterakademien wurde in den deutschen Ländern errichtet, vor allem auch in den Ländern, zu deren Höfen Leibniz in nächster Beziehung gestanden hatte, den welfischen und brandenburgischen; woraus übrigens nicht eben zu schließen, daß es auf Leibniz' Anregung geschah; die Höfe und ihre Bildungsbedürfnisse waren älter als Leibniz.

Die Idee und die erste Ausführung solcher Anstalten gehört schon der Zeit vor dem Kriege an. Es ist im ersten Buch ausgeführt worden, wie das 16. Jahrhundert Klosterschulen und Universitätskonvikte einrichtete, um arme Knaben für das geistliche Amt zu ziehen. Es lag nahe, auf die Einrichtung entsprechender Anstalten für die Vorbildung zum weltlichen Regiment zu denken; denn das konnte niemandem entgehen, daß jene Schulklöster nicht zu Bildungsanstalten für Kinder des Adels und Herrenstandes taugten, die zum Heer- und Staatsdienst bestimmt wären; obwohl sie zum Teil, wie z. B. die sächsischen Fürstenschulen, auch dieser Absicht dienen mußten. Klagen darüber, daß es an einer geeigneten Bildung für junge Herren fehle, daß, was sie brauchten, auf den gewöhnlichen Schulen und Universitäten nicht gelernt, und dagegen, was hier gelernt werde, jenen im Leben unbrauchbar sei, sind mindestens so alt, als das 17. Jahrhundert. Man findet manche derartige Äußerungen aus gleichzeitigen Schriftstellern in einer eigentümlichen Universitätshodegetik, welche unter dem Titel *Gymnasma de exercitiis academicorum* 1621 zu Straßburg anonym erschienen ist; der Name des Verfassers war G. Gumpelzheimer, wie aus der von Moscherosch 1651 besorgten neuen Ausgabe des Buches ersichtlich ist.

Eine der ältesten Bildungsanstalten für Adelige ist das fürstliche *Collegium illustre*, welches zu Tübingen 1589 begründet wurde. Schon Herzog Christophs Kirchenordnung hatte darauf Bedacht genommen, für einige Landeskinder von Adel Stipendien zum Studieren und zur Reise ins Ausland zu verordnen. Sein Nachfolger errichtete das Kollegium, aber nicht als Erziehungsinstitut für Landeskinder, sondern als Pensionsanstalt für den ganzen deutschen Herrenstand; 1606 zählte man im Kollegium neun Fürsten, fünf Grafen und 51 Edelleute. Die Anstalt war in Hinsicht aller äußeren Verhältnisse selbständig, in Hinsicht des wissenschaftlichen Unterrichts jedoch mit der Universität in der Art vereinigt, daß die Kollegiaten auch die Universitätsvorlesungen besuchten, und andererseits Professoren der Universität im Kollegium lehrten. Als den Kollegiaten wichtige Disziplinen wurden außer dem römischen Recht, Staats- und Lehnrecht, Politik und Geschichte und neuere Sprachen gelehrt. Großen Spielraum nahmen auch die ritterlichen Übungen ein.[1]

[1] Klüpfel, 103 ff. Statuten vom Jahre 1609 bei Sattler, Gesch. Württembergs, VI, Beil. 6. — Hautz, (Heidelberger Univers. II, 109) erwähnt der Stiftung einer Ritterschule für den kurpfälzischen Adel im Stift Seltz, 1575: 20 Stipendiaten und 60 Pensionäre sollten darin gehalten werden. Doch ging die Stiftung bald wieder ein; der Adel wurde mit 10 Stipendiaturen im Heidelberger Kollegium entschädigt.

Etwas ausführlicher gehe ich auf die Anstalt ein, welche Landgraf Moritz von Hessen (reg. 1592—1627) als *Collegium Mauritianum* am Hof zu Kassel 1599 errichtete und 1618 neu konstituierte. Die Aufgabe, welche das *Mauritianum* erfüllen sollte, war die: den deutschen und zunächst den hessischen Adel aus der Roheit seines in Jagd und Völlerei zugebrachten Lebens der feineren Sitte und Bildung, durch welche der französische Adel sich auszeichnete, zuzuführen. Moritz selbst war einer der gebildetsten Fürsten seiner Zeit; er beherrschte die alten und neuen Sprachen; besonders in der lateinischen und französischen bewegte er sich mit voller Freiheit, von den Zeitgenossen wurde er als lateinischer Poet gepriesen; auch der fruchtbringenden Gesellschaft gehörte er an. Im Jahre 1601 hatte er am Hofe des gleichgesinnten Kurfürsten von der Pfalz einen Orden der Temperanz für deutsche Fürsten und Herren gestiftet, der in einer Geschichte der deutschen Bildungsbestrebungen Erwähnung verdient. In dem ersten Artikel des merkwürdigen Statuts, welches man bei Rommel, neuere Gesch. von Hessen II, 357 ff., abgedruckt findet, verpflichten sich die Mitglieder des Ordens, zunächst auf ein Jahr vom Tage der Unterschrift an gerechnet, sich „alles Vollsaufens, in was Getränk auch das sein möchte, zu enthalten“. Der zweite Artikel normiert das erlaubte Maß auf „sieben Ordensbecher Wein auf eine Mahlzeit“, und der dritte fügt die Bestimmung hinzu, daß die Mitglieder nicht mehr als zwei Mahlzeiten innerhalb 24 Stunden mit Trunk nehmen wollen; „da aber ja einer zur (Morgen-)Suppe Wein trinken müßte oder wollte, sol er doch schuldig sein, dasjenige so er an Wein getrunken, von den sieben Morgenmahlzeitsbechern abzukürzen, also und dergestalt, daß nach verrichter Morgenmahlzeit die sieben Becher nicht überschritten seien“.[1]

[1] Man sieht, der Frühschoppen beschäftigte schon damals einen um die geistige Gesundheit des deutschen Volkes besorgten Fürsten. Darf sich übrigens an diesen Vorgang eine Hoffnung knüpfen? Im 16. Jahrh. war das Vollsaufen Mode an den Höfen; hier wurde es durch die französisch-höfische Bildung im Laufe des 17. Jahrh. wenn nicht ganz verdrängt, so doch sehr eingeschränkt. Von oben nach unten durchdringend, wie jede Mode, kam das Saufen im 17. Jahrh. von den Höfen zu den Universitäten. Auch hier ist es allmählich im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts zurückgedrängt worden, zuerst durch französische, dann durch humanistisch-bürgerliche Bildung; es gehört jetzt, wenngleich es in einigen Kreisen sich mit großer Hartnäckigkeit hält, doch nicht mehr zum guten Ton in der akademisch gebildeten Welt. Dagegen verwüstet es gegenwärtig vor allem die unteren Schichten unseres Volkes. Wird die Seuche, nachdem sie den ganzen Volkskörper von oben bis unten durchzogen hat, auch hier allmählich wieder besserer Sitte und feinerem Lebensgenuß weichen? Die größten Hoffnungen würden sich an solche Aussicht knüpfen. Und wenn der Tabak, die zweite Seuche des modernen

Das Ritterkollegium wurde 1618 durch ein „Fürstliches Ausschreiben, wie es mit unserm zur Beförderung der Studierenden Rittermäßigen Jugend in Künsten und Sprachen, so dann zur anführung in allen Ritterlichen Thugenden und übungen in Unserer Haubtstadt und Vestung Cassell angeordnetem Newen *Illustri Collegio* gehalten werden soll" öffentlich angekündigt.[1] Der Unterricht, heißt es, soll nicht die Fakultätswissenschaften umfassen, sondern sich „in den Schranken eines wol bestellten Gymnasii halten und also im nächsten Grad und gleichsam der ersten Staffel einer rechtschaffenen hohen Schul oder Universität bestehen und es bei der philosophischen Institution und Unterricht in freien Künsten und deren nutzbarlichem Brauch bewenden". Doch mögen denen, die schon einen Vorsprung im Studieren haben, vier *lectiones publicae* vorgetragen werden: 1) soll durch einen gelehrten Theologum eine *synopsis* der wahren christlichen Religion in wöchentlich vier Stunden in einem Jahr beendet, auch alle Monat einmal disputiert werden; 2) soll ein *professor ethices et politices* bestellt werden, welcher eine gewisse *Ethicam methodice conscriptam* in einem Jahr zu Ende bringen, im folgenden aber ein *Compendium Politices et Oeconomices* aus dem Aristoteles oder einem andern guten Autor proponieren und alle Monat eine *Disputationem Ethicam* halten soll; 3) soll ein *professor physices* auf dieselbe Weise jedes Jahr *lectionem compendii Physici* und 4) ein *professor logices Dialecticam* und *Rhetoricam* mit monatlichen Disputationen und Deklamationen absolvieren.

Den eigentlichen Schulunterricht sollen vier *professores linguarum* geben, zwei für die lateinische, einer für die griechische, einer für die fremden aus der lateinischen entstandenen Sprachen, Französisch, Italienisch, Spanisch. Der Unterricht soll dergestalt gegeben werden, „daß die Jugend in jeder Sprach ganz schleunig hindurch geführet werden möge, alles nach Art und Unterricht der in unseren Landen unlängst publicirten Schulordnung, und stellen wir in keinen Zweifel, es werde die Institution der lateinischen Sprache durch die vier *Classes* in zweien Jahren ziemlicher Maaßen erfolgen, der *discipulus* auch, so er nur etwas tiefsinnig ist und Fleiß ankehren will, sich in gedachter Zeit, wo nicht ehe, durch die vier *Classes* hindurcharbeiten können. So wird man auch, wenn die *Discipuli* die lateinische Sprache erst gefasset haben, zu dem Zweck in der griechischen und ausländischen

Lebens, auf demselben Wege abzöge, dann möchte die Zukunft, welche unser Volk vor sich hat, schöner sein als die letzte Vergangenheit. Bisher durfte das Mittelalter der neueren Zeit den Vorwurf der Barbarei getrost zurückgeben.

[1] Sammlung Hessischer Landesordnungen I, 601 ff. (Kassel, 1767).

Sprachen noch in weit geringerer Zeit gelangen". — Die *studia astronomica* und *mathematica*, als welche „feinen, freudigen und tapferen Gemüthern nicht allein sehr anmuthig und ergetzlich sind, sondern auch Rittermäßigen Personen, so sich mit der Zeit in Kriegssachen üben und gebrauchen lassen wollen, merkliche große Anleitung und Urteil in Belagerungen befestigter Plätze, wie auch Anrichtung und Beschützung derselben, so wie zur Anstellung rechtschaffener Schlacht- und anderer Ordnungen gewähren", sollen ebenfalls mit Fleiß getrieben werden. Doch werden nicht besondere Professoren dafür bestellt; sondern zwei der obigen acht Professoren sollen diese Lektionen, wie auch die Historien vortragen.

„Dieweil aber zu notwendiger Zier und Wolstand rittermäßiger Personen nicht allein *studia litteraria* erfordert werden, sondern dieselben auch daneben in allerhand löblichen *exercitiis*, so heutiges Tages sonderlich beim Hofwesen und dessen Conversation fast notwendig, angeführet werden müssen; überdies auch die Abwechslung und Veränderung der Studien und anderer Ergötzlichkeiten feine wackere *ingenia* zur Verrichtung ihres Obliegens um so viel lustiger und unverdrossener macht: so haben wir bei unserem Adelichen *Collegio* auch gebührliche Anordnung verschaffet, daß die angehende Jugend mit und beneben den Studiis, als dem Hauptwerk, zugleich auch allerhand gute Exercitia beides des Leibes und Gemüths, mit Reiten, Ritterspielen, Fechten, Tanzen, Roßspringen, Ballspielen, Übung der Waffen und Kriegsordnung, auch allerhand Instrumental- und Vocalmusik, kunstbaren Anschlägen sowohl zum Krieg als sonsten zu den Gebäuden, Abrissen und Malerei dienlich, haben und treiben kann und soll". Hierfür sind vier Personen, ein Bereiter, ein Fechter, ein Tanzmeister, ein Roßspringer und ein wohlgeübter Kriegsmann bestellt. — Vorsteher der Anstalt sind ein Adliger und ein Gelehrter: jener Oberhofmeister, dieser Dekan oder Senior genannt.

Auch diese Bildungsanstalt verschlang, wie so viele andere, der Krieg.[1]

Mit dem Ende des Kriegs beginnt dann die eigentliche Periode der Ritterakademien. Der Charakter dieser Anstalten ist durch das über das

[1] Erwähnt werden mag hier, daß WALLENSTEIN mitten im Krieg zu Gitschin eine Ritterschule auf seine Kosten unterhielt: zwölf Edelknaben erhielten darin Unterricht in den Wissenschaften und Sprachen und in den ritterlichen Künsten; in jenen waren Jesuiten vom Gymnasium Lehrer. Der Feldherr kümmerte sich um die kleinsten Angelegenheiten derselben, aus allen Feldlagern erließ er Anordnungen in Sachen derselben, welche man in einem Artikel der Österreich. Milit. Zeitschrift III, 35 ff. nachsehen mag.

Mauritianum Mitgeteilte hinlänglich gekennzeichnet. Bei den einzelnen und ihren Schicksalen und Eigentümlichkeiten zu verweilen, ist keine Ursache; ich begnüge mich sie namhaft zu machen, so weit sie mir vorgekommen sind.[1]

Zu Kassel lebte die eingegangene Ritterschule, doch mit etwas verändertem Charakter, als *Collegium Carolinum* 1709 wieder auf. In den welfischen Ländern wurde die alte Benediktinerabtei St. Michaelis zu Lüneburg 1655 als Ritterakademie eingerichtet und eine eben solche am Hof zu Wolfenbüttel gemeinsam von den Fürsten und der Landschaft 1687 gegründet. Auch im Brandenburgischen entstanden miteinander eine stiftische und eine königliche Ritterakademie, jene wurde vom Domkapitel zu Brandenburg 1704, diese zu Berlin 1705 errichtet. Zu Kolberg in Pommern war schon 1653 eine militärische Bildungsanstalt für den pommerschen Adel errichtet worden. In Sachsen ist es auffallenderweise zur Gründung einer eigentlichen Ritterakademie gar nicht gekommen, vermutlich deshalb nicht, weil der Adel in den Fürstenschulen eine erhebliche Anzahl Stellen hatte. Ein gräflich Vitzthumsches Geschlechtsgymnasium, für welches schon 1638 eine testamentarische Dotation ausgeworfen wurde, kam erst im 19. Jahrhundert unter gänzlich veränderten Umständen zur Ausführung (Hentschel, Schupp, 61); dagegen wurde 1725 eine Kadettenanstalt in Dresden errichtet. In den thüringischen Herzogthümern wurde eine Ritterakademie zu Hildburghausen 1714 gegründet; das großartig begonnene Unternehmen bestand jedoch bei bald eintretendem Mangel an Mitteln nur wenige Jahre (bis 1729). In Bayern wurde Kloster Ettal 1711 zu einer Ritterakademie eingerichtet (Encykl. II, 1083). Die niederösterreichischen Landstände gründeten zu Wien 1682 eine Ritterakademie, die übrigens von der alten 1560 gestifteten, später von Jesuiten geleiteten Landschaftsschule abstammt; als ihre Bestimmung wird angegeben zum Dienst *tam in functionibus publicis quam militaribus* tauglich zu machen. Die Professoren sollen katholisch und nicht Franzosen sein; der kaiserliche Hof suchte überhaupt, im Gegensatz zu den protestantischen Höfen, der französischen Sprache und Bildung nach Möglichkeit sich zu erwehren. 1746 errichtete die Kaiserin das Kollegium Theresianum zu Wien für den Adel der ganzen, dem Einheitsstaat mehr und mehr zustrebenden österreichischen Monarchie.[2]

[1] Eine Übersicht über diese Anstalten giebt auch ein Artikel von E. Köpke in der Encyklopädie VII, 171—203.

[2] Geusau, Geschichte der Stiftungen zu Wien. Eine Gesch. des Theresianum in dem Progr. 1872 des jetzigen Gymn. Theres.

Zu Liegnitz endlich wurde 1708 eine Ritterakademie von Kaiser Joseph I. für den schlesischen Adel, ohne Unterschied der Konfession, gegründet.

Die Ursachen, welche zur Errichtung dieser neuen Erziehungs- und Unterrichtsanstalten drängten, liegen auf der Hand. Seit der Entwicklung des modernen Staats mit seiner umfangreichen Verwaltung wurde dem regierenden Stande eine wissenschaftliche Vorbildung notwendig. Im Mittelalter hatte der Adel, sofern er nicht in den klerikalen Stand eintrat, eines wissenschaftlichen Unterrichts kaum bedurft; „Gottesfurcht und Reiterei" war alles, was er zum Leben und Sterben brauchte. Der moderne Staat machte andere Ansprüche als der mittelalterliche Lehensstaat. Er hatte die Verwaltung des Kirchenwesens durch Konsistorien, denen auch weltliche Mitglieder angehörten, übernommen, er nahm allmählich die Rechtsverwaltung den Schöffen aus der Hand und übergab sie den Amtleuten; das neue Hof- und Militärwesen erforderte neue Qualitäten, zum Teil auch von wissenschaftlicher Art; es brachte ferner eine sehr umfangreiche ökonomische Verwaltung mit sich, für welche neue technische und sogenannte kameralistische Kenntnisse sich als unentbehrlich erwiesen.

Die humanistischen Unterrichtsanstalten, welche das 16. Jahrhundert begründet hatte und auf welchen der Adel sich zahlreich einfand, entsprachen im 17. Jahrhundert durchaus nicht mehr den Anforderungen der Zeit an die Bildung des Herrenstandes. Das war wenigstens in jener Zeit die allgemeine Empfindung. Im Jahre 1682 reichte die kursächsische Ritterschaft ein Memorial beim Hof zu Dresden ein, worin sie bat, die adlige Jugend, die bisher mit der bürgerlichen in den Fürstenschulen gemeinsam erzogen wurde, von dieser in der Art zu trennen, daß von den drei Schulen die Meißnische ausschließlich dem Adel, Grimma und Pforte dagegen ausschließlich den Bürgerlichen überwiesen würden. Es sei die höchste Notdurft, so heißt es in der Eingabe, daß die adlige Jugend eine andere Information und Tractament erhalte, als die bürgerliche. Zwar so viel das Fundament *in pietate et religione* und lateinischen *stylum* angehe, sei kein Unterschied; dagegen sei die gründliche und langwierige Unterweisung in der griechischen und hebräischen Sprache für die Bürgerlichen allerdings vonnöten, nicht aber für die Adligen. „Sondern vielmehr diese kostbare Zeit auf andere ihre Zwecke erreichende Dinge und *studia* anzuwenden sich befleißigen können; zu geschweigen, wie unter adeligen und bürgerlichen Standes Jugend stätige Zänkereien, *Schalousien* und *Emulationes*, denen nicht zu steuern, sich ereignen; auch dahero jenen die Adeligen um so viel mehr *in moribus* zurückgesetzet und

durch den gleichen Zwang dergestalt schüchtern gemacht werden, daß nachgehends continuirlich etwas davon ihnen anhänget und nicht zu corrigiren ist" (Flathe, 483 ff.). Die Städte protestierten und die Regierung ging auf die Forderung der Ritterschaft nicht ein.

Ganz dasselbe hatte schon Schupp, nicht ohne Beziehung auf Sachsen, gesagt: „was großer Herren Kinder für ein sonderliches Unglück haben, daß sie gemeiniglich Pedanten zu Präceptoren bekommen, welche sie lehren subtile Garne stricken, welche zu nichts anderem nützlich sind, als daß man lateinische Hasen und Schulfüchse damit fange. Ich sehe, daß der großen Herren Kinder nicht recht auferzogen werden, sondern wachsen auf entweder im Frauenzimmer, *inter adulationes et delicias muliebres*, oder unter einem Haufen Schulfüchse, welche sie anführen, als ob sie auch notwendig müßten *magistri* werden und ihr Land und Leute mit der Metaphysik regieren". Schupp empfiehlt die Gründung von Ritterakademien, in welchen die adelige Jugend „nicht schulfüchsisch, sondern königlich und fürstlich und ihrem Stande gemäß auferzogen werde, sowohl in der wahren Gottesfurcht als auch in allerhand guten Künsten, Sprachen und ritterlichen *exercitiis*, von Lehrern, welche Gott und die Welt kennen" (Hentschel, S. 60). Ebenso hatte der berühmte V. L. v. Seckendorf in einem dem Kurfürsten von der Pfalz in Sachen einer zu gründenden Ritterakademie erstatteten Gutachten (1660) das gänzliche Ungenügen der bestehenden Unterrichtsanstalten für die Berufsbildung des regierenden Standes ausgesprochen: sie genügten weder nach Seiten der Zucht noch des Unterrichts (Mone, Ztschr. für die Gesch. des Oberrheins II, 135 ff.).

Das ist das soziale Bedürfnis, aus welchem die neue Bildungsanstalt entsprang: sie soll ihre Zöglinge in der neuen höfischen Sitte und in den modernen Wissenschaften und Künsten ausbilden. Ihr Ort ist, um der ersteren Forderung genügen zu können, der Regel nach eine Residenz. In den Ausschreibungen wird allemal der Verkehr am Hofe in Aussicht gestellt. Die Ordnung der Ritterschule zu Wolfenbüttel (bei Vormbaum II, 736) zählt unter den großen Vorzügen der Anstalt auch diesen auf, „daß die Akademisten *permission* haben, den fürstlichen Hof zu frequentieren, wie sie dann *ordinarie* gewisse Tage in der Woche bei Hofe kommen und denen angestellten *divertissementen*, Bällen und dergleichen mit beiwohnen und von der daselbst vorfallenden *honesten conversation* mit *profitiren* können". Spezielle Fürsorge ist auch für die Erlernung des Antichambrierens getroffen: wenn ein Prinz in der Akademie ist, finden sie sich zeitig in dessen *Antichambre* oder dem Eßsaal ein, ihn zu Hofe oder in die Kirche zu begleiten. Auch den ritterlichen Exerzitien kommt die Gelegenheit zu gute: der

fürstliche Marstall stellt Pferde und Reitbahn, und ebenso finden sich hier Bereiter, Tanzmeister u. s. f. von der ersten Qualität. Unter diesem Gesichtspunkt empfiehlt sich z. B. besonders die Akademie, welche im Jahre 1714 zur größeren *gloire* des neuen Hofes zu Hildburghausen errichtet wurde. „S. Hochfürstl. Durchlauchtigkeit halten zur Bahn etliche 20 der schönsten jungen, meist Spanischen, Englischen und Türkischen Pferde; der Herr Oberbereiter giebt selbst Lektion, zu dem geringen *pretium* von 3 Thlr. monatlich. Im Fechten und Tanzen haben S. Hochfürstl. Durchl. nach der eigenen Experienz in dergleichen *exercitiis* solche *maitres* choisirt, deren *capacité* und *dexterité in information* jeder gute Kenner wird approbiren müssen" (Grobe, Progr. Hildburghausen 1879, S. 18).

Das andere Stück ist die Einführung in die modernen Sprachen und Wissenschaften. Die lateinische Sprache bleibt zwar auf dem Lehrplan, sie ist noch jedem Mann in bedeutender Stellung selbst für den praktischen Gebrauch unentbehrlich. Dagegen treten für Griechisch und Hebräisch die neuen Sprachen ein, in erster Linie Französisch, daneben Italienisch, endlich auch Spanisch und Englisch. Französisch lehrt natürlieh regelmäßig ein Franzose. Auch Übungen in der deutschen Sprache werden hin und wieder empfohlen, obwohl kaum wieder mit dem Nachdruck, wie in der Ordnung für das Kollegium Mauritianum vom Jahre 1618; das deutsche Volk ist im Grunde aus der Reihe der gebildeten Nationen, deren Sprache zu kennen Pflicht des gebildeten Mannes ist, ausgeschieden.

Mit Nachdruck werden dagegen überall die modernen Wissenschaften als Gegenstände des Unterrichts genannt, auf der einen Seite Mathematik und Naturwissenschaften, auf der anderen Seite die neuen naturrechtlich-ökonomistischen und die historisch-diplomatisch-statistischen Disziplinen. Das Interesse an den Naturwissenschaften war seit der Mitte des 17. Jahrhunderts in den Kreisen der vornehmen Welt ein ungemein lebhaftes; man sieht es z. B. aus dem Briefwechsel Leibnizens; er ist, wie die Briefwechsel Descartes' und Spinozas, erfüllt mit Mitteilungen und Anfragen über neue Erfindungen und Experimente. Allerdings war es meist nicht begehrungslose theoretische Teilnahme, sondern die Hoffnung auf überraschende Unterhaltung oder Reichtum bringende Erfindungen, welche im 17. und 18. Jahrhundert die Gunst der Fürsten und Herren diesen Forschungen zuführte. In diesem Sinn versprechen die Ritterakademien Gelegenheit zur Erlangung von Kenntnissen in der Physik und Chemie, der Anatomie und Botanik, zu welchem Behuf die fürstlichen Raritätenkammern und Gärten sich den Akademikern öffnen; so wird in der Hildburghausenschen Ankündigung

besonders der Luftpumpe gedacht, „deren Gebrauch zum Nutzen der studierenden Jugend Ihro Durchl. mit besonderer *generosité* gnädigst erlaubet“. Nicht minder wird die Mathematik mit Absicht auf ihre Anwendungen getrieben, besonders Baukunst und Fortifikation: „die *auditores*“, heißt es ebendort, „sollen durch reelle *demonstratio per experimenta* und *praxis* sofort den *usum* der Sache erlernen, Risse machen und den Übungen im freien Felde fleißig beiwohnen“; eine Methode, die in kleinen, geschlossenen und gut ausgestatteten Anstalten gewiß ihr volles Recht hat. — Die Nützlichkeit und Notwendigkeit der politischen und historischen Studien einleuchtender zu machen, konnte, wenn es anders nötig gewesen sein sollte, die Lektüre der Zeitungen, die öfter erwähnt wird, dienlich sein.

Das sind die Anstalten, welche das 17. Jahrhundert zur Erziehung des Herrenstandes begründete. Es scheint mir nicht bezweifelt werden zu können, daß dieselben für ihre Zeit und für ihre Absicht im ganzen eine nicht unzweckmäßige Einrichtung besaßen; jedenfalls ist begreiflich, daß der Adel sie den alten Schulklöstern vorzog. — Mit der Zeit, die sie hervorbrachte, sind sie untergegangen. Seitdem der Adel seine exemte gesellschaftliche Stellung verloren hat, braucht er auch keine besonderen Schulen mehr, sondern benutzt die allgemeinen höheren Schulen.

Viertes Kapitel.

Die Universitäten unter dem Einfluß der höfischen Bildung.

Die Bildungsbestrebungen der herrschenden Gesellschaftsklasse üben jederzeit einen bestimmenden Einfluß auf die der unteren Schichten; zu dem Reiz der Vornehmheit kommt die Nützlichkeit einer modischen Bildung: sie empfiehlt ihren Träger in den Augen der Herren, die Gunst und Stellen zu vergeben haben, sei es auch nur die eines Dorfpfarrers oder Hofmeisters. Nach diesem allgemeinen Gesetz finden wir auch in diesem Zeitalter die Universitäten und Schulen überall bemüht, sich nach dem Vorbild jener für den Herrenstand bestimmten Bildungsanstalten zu formen. Freilich war vom Begehren bis zum Durchführen ein weiter Weg.

Der gelehrte Unterricht und die litterarische Produktion der deutschen

Universitäten standen vielleicht in keiner Periode ihres Bestehens in geringerem Ansehen, als in diesem Zeitalter. Die Männer des Fortschritts und der neuen höfischen Bildung sahen auf dieselben als auf überlebte Anstalten herab, deren Betrieb ihnen absurd und lächerlich vorkam. Was die Schulphilosophen vor 200 Jahren von den Humanisten erlitten hatten, das wurde jetzt von den Kindern einer neuen Zeit an den Nachkommen jener Humanisten gerächt. Leibniz, der seine litterarische und wissenschaftliche Bildung in der höfischen Gesellschaft und in der Metropole der Galanterie, wie er Paris einmal nennt, vollendet hatte, spricht oft mit unverhohlener Geringschätzung von den Universitäten. Er nennt sie mönchische Anstalten, welche sich mit leeren Grillen beschäftigen; er habe sich immer gewundert, warum angesehene Männer, wenn sie als Schriftsteller auftreten, lieber Proben ihrer Gelehrsamkeit als ihrer Erfahrung und ihres Urteils geben wollten. Was ein klein wenig von den römischen und griechischen Formeln abweiche, das wagten sie kaum zu nennen, sie trauten sich nichts zu sagen, das sie nicht mit dem Namen irgend eines Dichters oder Redners decken könnten; Beispiele wählten sie nur aus der alten Geschichte. Die Folge sei, daß alle praktischen Männer solche Bücher für unnütz ansähen und verachteten. In einem Buch über Landwirtschaft oder Schreinerkunst sei oft mehr Wahres und Nützliches als in einer ganzen Bibliothek; aus einer Zeitungssammlung von zehn Jahren lerne man mehr, als aus 100 klassischen Autoren (Pfleiderer, Leibniz, 604 ff.).

In einem Briefe vom Jahre 1673 aus Paris erbietet er sich für den dänischen Premierminister Bücher, deren er hier eine Unmasse der besten finde, zu besorgen: die meisten Bibliotheken, fügt er hinzu, sind fast durchaus mit wenig brauchbaren Büchern angefüllt. „Sollte ich eine nach meiner Ansicht zusammenstellen, so ließe ich hauptsächlich nur zwei Arten hinein, erstens solche, die Erfindungen, Demonstrationen, Experimente, zweitens solche, welche politische und historische Dokumente hauptsächlich aus unserer Zeit und Beschreibungen der Staaten enthielten. Eine solche Bibliothek würde nicht viel kosten und unermeßlich instruktiv sein." Er selbst habe für 40 Thaler die Blüte der englischen Bücher aus London mitgebracht.[1]

Die Wertlosigkeit der wissenschaftlichen und besonders der philosophischen Litteratur der Deutschen scheint Leibnizen in Zusammenhang mit dem Festhalten an der lateinischen Sprache zu stehen: nur in lateinischer Sprache sei jene Spielerei mit leeren Wörtern möglich, die deutsche Sprache habe nur für rechtschaffene wirkliche Dinge

[1] Werke von Leibniz, herausgegeben von O. Klopp III, 229.

Ausdrücke. Schon in einer seiner frühesten Schriften (*de stilo philosophico Nizolii*, § 12, *Opp. philos. ed.* ERDMANN p. 62) hat er darauf aufmerksam gemacht, daß die Entwickelung der modernen Philosophie bei den Franzosen und Engländern mit dem litterarischen Gebrauch der modernen Sprache in Wechselwirkung stehe. Er hat daher wiederholt für die Verwendung der deutschen Sprache in wissenschaftlicher Darstellung sich ausgesprochen, auch mit Verdeutschung der wissenschaftlichen *termini* hin und wieder sich Mühe gegeben; doch hat er für seine Person sich der Situation eines damaligen deutschen Schriftstellers, der von der gebildeten oder der gelehrten Gesellschaft gelesen werden wollte, gefügt und durchweg französisch oder lateinisch geschrieben; nur in ein paar kleinen Abhandlungen hat er gezeigt, daß die deutsche Sprache zu einer reinen und durchsichtigen Darstellung nicht ganz unfähig geworden war. Übrigens hat er noch einen Grund gegen die Alleinherrschaft des Lateins: die Schulplackerei mit der Erlernung der Sprache bringe bei manchen einen unauslöschlichen Abscheu gegen Bücher und Lesen hervor, was die Ausbreitung der Bildung in die Kreise der Nichtgelehrten hemme.

LEIBNIZ selbst hat sich immer von den Universitäten fern gehalten; er dachte zu groß von sich und seiner Aufgabe, als daß ihm die Stellung eines Professors hätte genügen können. Sein Ort war der Hof, von hieraus gelegentlich neben größeren Dingen auch eine Universitätsreform zu machen, hat er sich wiederholt, jedoch vergeblich, als Aufgabe gewünscht. So fern stand er dem gemeinen deutschen Professorenpublikum, daß er weder in seinen Gedanken sich mit ihnen auseinandersetzte, sondern mit DESCARTES und SPINOZA, mit BAYLE und LOCKE, noch seine Veröffentlichungen an sie adressierte, sondern an Fürsten und Prinzen.

Mitten in die Universitätswelt hat dagegen ein Landsmann und jüngerer Zeitgenosse LEIBNIZENS dieselben Anschauungen hineingetragen: CHR. THOMAS, oder wie er auf den lateinischen Schriften sich nennt, THOMASIUS, der Sohn des Leipziger Philosophiehistorikers JAC. THOMASIUS (1655—1728). Durch PUFENDORF darüber aufgeklärt, daß die Jurisprudenz und die Philosophie der Universitäten nicht mehr modern sei, hat er unaufhörlich in Zeitschriften, Programmen und Büchern die „Pedanten“ verfolgt und einer „ohnpedantischen“ Philosophie und Jurisprudenz Eingang zu verschaffen gesucht. Ein nicht bedeutender Denker, aber ein rastloser Agitator, hat er die Modernisierung des deutschen Universitätswesens nicht wenig gefördert. Er begann seine Laufbahn damit, durch Reibungen an den Einrichtungen und Personen in dem altkonservativen Leipzig sich unmöglich zu machen. Nachdem er schon

mehrere Jahre durch ketzerischen Vortrag der Jurisprudenz und durch Bearbeitung auffallender Thesen in Dissertationen (z. B. über die Zulässigkeit der Bigamie nach dem Naturrecht) die alten Herren zu ärgern und sich einen Namen zu machen gesucht hatte, gelang ihm beides über die Massen durch einen Schritt, den er im Jahre 1688 that: er lud am schwarzen Brett durch ein deutsches Programm zu deutschen Vorlesungen über die Schrift eines spanischen Jesuiten über Lebensklugheit ein: es waren die feinen und scharfpointierten Aphorismen des B. Gracian, welche später von Schopenhauer unter dem Titel Handorakel der Weltklugheit ins Deutsche übertragen worden sind. Das Programm (abgedruckt in den kleinen Schriften, Halle, 1701) handelt davon: „Welcher Gestalt man denen Franzosen im gemeinem Leben und Wandel nachahmen soll?“ Gleich nach diesem 'unerhörten Greuel' reichte er den ersten Teil seiner Vernunftlehre, ebenfalls in deutscher Sprache, der Fakultät zur vorschriftsmäßigen Zensur ein. Nach einigen Monaten (erzählt er in seiner Ausgabe des Testaments des M. v. Osse, 252) erhielt er sie von dem Professor des „Aristotelischen Orgelwerks“ mit dem Bemerken zurück: man könne nach Beschluß der Fakultät keine Schrift zensieren, darinnen philosophische Materien in deutscher Sprache traktieret würden. Seit dem Anfang desselben Jahres gab er auch eine litterarische Monatsschrift, die erste in deutscher Sprache, heraus: die „Scherz- und ernsthaften, vernünftigen und einfältigen Gedanken über allerhand lustige und nützliche Bücher und Fragen.“ Er adressierte sie mit einem Vorwort an die Herren Tartuffe und Barbon, welche die heuchlerische Orthodoxie und die geistlose Pedanterie der deutschen Gelehrten vorstellen. Die Bosheit ist gut gemeint, aber die satirische Kraft ist nicht groß: mit der der Dunkelmännerbriefe ist sie nicht zu vergleichen. Als überlegener Aufklärer, der aus der Höhe seiner Vernünftigkeit auf die tief unter ihm noch im Schlamm des Mittelalters Watenden herabblickt, gießt Thomasius über die Kollegen die Schale seines nicht immer feinen oder scharfen Witzes und seiner immer platten Moralphilosophie aus. In der vierten Nummer ergötzt er sich an der „weitläuftigen Abbildung eines hochmütigen und verliebten Pedanten unter der Person des Aristoteles.“

Dem ersten deutschen Programm zu deutschen Vorlesungen ließ er andere folgen (man findet sie zusammen gedruckt in seinen kleinen Schriften): zu Ostern 1688 kündigt er zwei Kollegien über die christliche Sittenlehre und über das *jus publicum* mit einem *Discours* von den Mängeln der Aristotelischen Ethik an; zum Herbst desselben Jahres ein *Disputatorium* über seine Logik, welche er demnächst unter dem Titel: *Introductio ad philosophiam aulicam* drucken ließ, mit einem *Discours* von

den Mängeln der heutigen Akademien, absonderlich aber der Jurisprudenz. Endlich im Sommer 1689 eröffnete er der studierenden Jugend einen „Vorschlag, wie er einen jungen Menschen, der sich fürgesetzt, Gott und der Welt dermaleins in *vita civili* rechtschaffen zu dienen und als ein *honnet* und *galant homme* zu leben, binnen dreier Jahre Frist in der Philosophie und *singulis jurisprudentiae partibus* zu informieren gesonnen sei.“

Der philosophische Kursus, welcher hier angeboten wird, hat nach der Ausführung im Programm folgende Gestalt: er beginnt mit Logik, einer Anleitung zu räsonnieren und der Säuberung des Kopfes von Präjudizien; es folgt die Historie, das Auge der Wissenschaften, sonderlich die Historie der Philosophie; sodann die wichtigste Disziplin, die praktische Philosophie mit ihren drei Teilen: Ethik, Politik, Ökonomik. Die Ethik giebt eine sehr praktische und detailierte Anweisung zur Kunst zu leben; die Summe ist die Demonstration, „daß ein lasterhafter Mensch, als z. E. ein Müssiggänger, ein Hurer, ein Spieler, ein Säufer, denn diese vier Laster stehen einem jungen Menschen am meisten nach, das allerverdrießlichste Leben von der Welt führe, und daß ein tugendhafter Mann (durch welchen allerdings nicht einen mürrischen Pedanten, sondern einen vernünftigen und politen Mann verstehe) das allerlustigste Leben zu genießen allein fähig sei.“ Die Politik handelt nicht allein von Staatssachen, sondern lehrt auch ein politisches Verhalten im Privatverkehr mit Menschen, eine Disziplin, auf deren systematische Ausbildung auf Grund von Psychologie und Physiognomik Thomasius besonders stolz war. Ebenso lehrt die „Ökonomik“ 1) wie man sich ein ehrlich Vermögen zu Wege bringen, 2) wie man es konservieren und administrieren, 3) wie man sich in Ausgebung desselben verhalten solle“, jedes dieser Stücke wird mit sehr detaillierten Überlegungen ausgeführt. Ein Anhang handelt vom *decorum* oder der Galanterie, welche besteht „in der Übereinstimmung des menschlichen Thuns und Lassens mit dem Thun und Lassen solcher Personen, die für etwas sonderliches in der menschlichen Gesellschaft ästimieret werden.“ — Vor dem Übergang zur Jurisprudenz werde hier dann noch eine kurze Anleitung zur Oratorie eingelegt werden, freilich etwas von dem, was sonst auf Akademien unter diesem Titel geboten würde, völlig Verschiedenes; besonders werde darin zur deutschen Redekunst angeführt werden.

Die fortgesetzten Reibungen, welche Thomasius mit der Universität unterhielt, führten endlich, als er auch dem Dresdener Hof Widerwärtiges sagte, zu einem Verhaftsbefehl. Er wich demselben durch die

Flucht ins Brandenburgische aus, wo er auf den rechten Boden kam und bald zu großen Dingen berufen wurde. —

Seit der Mitte des 17. Jahrhunderts trat unter den deutschen Staaten einer mehr und mehr hervor, der bis dahin namentlich in Hinsicht der geistigen Kultur eine sehr bescheidene Rolle gespielt hatte: der Brandenburgisch-Preussische. Er begann gleichzeitig, wie in der militärisch-politischen, so auch in der geistigen Welt des deutschen Volkes die Führerstellung sich zu erringen. Eine Reihe bedeutender Regenten, alle begabt mit der großen Herrscherkraft, das Wirkliche von dem Scheinbaren zu unterscheiden, haben das Werk vollendet.

Der große Kurfürst hatte Sinn für die Bedeutung der Wissenschaften und der Künste. Er stellte nach dem Krieg die alten Universitäten zu Frankfurt und Königsberg wieder her; er begründete eine neue für seine westlichen Länder zu Duisburg 1656, dieselbe war zeitweilig nicht ohne Bedeutung, indem sie den Einfluß der westlichen Bildung vermitteln half; der dortige Philosoph und Theolog J. Clauberg wird als der erste Cartesianer auf einer deutschen Universität angesehen (Tholuck, II, 246 ff.). Zu Hamm wurde im Jahre 1657 ein akademisches Gymnasium eröffnet, mit drei Fakultätsprofessoren, auch ein französischer Sprach-, sowie ein Tanz- und Fechtmeister wird erwähnt (Wiese, hist. stat. Darst. I, 325). Die im Krieg zerstörte Joachimsthalsche Landesschule wurde 1650 in Berlin, zunächst im Schloß, wieder eröffnet. Gegen Ende der Regierung des Kurfürsten wurde Pufendorf, der viel angefeindete, streitbare Begründer des neuen Staatsrechts in Deutschland, als Hofhistoriograph nach Berlin berufen; er ist der erste berühmte Gelehrte, der hier sein Leben beschloß (1694).

Die Regierung des Nachfolgers ging in denselben Spuren: Brandenburg an der Spitze des Fortschritts zu erhalten, war sein Bestreben. J. Ph. Spener, der von den Leipziger und Wittenberger Theologen verketzerte Pietist, wurde 1691 als Propst nach Berlin berufen: nicht ein unmoderner Mann, er war vorher Prinzenerzieher gewesen und ist nicht bloß Begründer der *collegia pietatis*, sondern auch ein geschätzter Bearbeiter der heraldischen Wissenschaft. Der Verfasser der bekannten „unparteiischen Kirchen- und Ketzerhistorie“ (ein Buch, das freilich von allen Prädikaten dasjenige, welches es auf dem Titel sich selber beilegt, am wenigsten verdient, indem es durchaus antiorthodoxe Parteidarstellung ist), Gottfried Arnold, fand, als er durch den Zorn der Orthodoxie aus dem Sächsischen zu weichen genötigt wurde, ebenfalls im Brandenburgischen Zuflucht; das Werk ist Friedrich I. gewidmet. Auf das Entschiedenste gelangte sodann die Tendenz dieses neuen Staatswesens zum Ausdruck in der Gründung von zwei neuen wissenschaft-

lichen Instituten von ungemeiner Bedeutung: der Universität zu Halle (1694) und der Gesellschaft der Wissenschaften zu Berlin (1700). Die Namen von Thomasius und Leibniz, welche mit diesen beiden Anstalten unauflöslich verknüpft sind, bezeichnen Sinn und Richtung derselben. Nach einem Urteil Friedrichs des Großen haben unter allen Gelehrten Deutschlands diese beiden dem menschlichen Geiste die größten Dienste erwiesen.

Die Gründung der Universität Halle hatte ein interessantes Vorspiel unter der Regierung des großen Kurfürsten. Im Jahre 1667 hatte dieser ein höchst merkwürdiges Gründungspatent unterzeichnet, aber noch im letzten Augenblick wieder zurückgezogen: das Gründungspatent einer internationalen und interkonfessionalen Universität, als deren Sitz Tangermünde in Aussicht genommen war.[1] Es werden darin auf die *universitas Brandenburgensis gentium, scientiarum et artium* eingeladen alle, welche die Litteratur, die Wissenschaften, die Künste anbauen, alle, die in ihrem Vaterland in ihrem Glauben oder Gottesdienst sich beengt fühlen und, der Tyrannei müde, nach der Freiheit seufzen, alle die ohne Schuld von ihrem Vaterland verstoßen sind, kurz, alle tugendhaften Menschen ohne Rücksicht auf Nationalität und Bekenntnis, die christliche Religion jedoch vorausgesetzt. Sie werden hier Schutz und Ehre und alle die Freuden finden, für welche die höhere Bildung empfänglich macht. Es wird dafür Sorge getragen sein, daß einige hervorragende Gelehrte dort unterhalten werden, welche die Wissenschaften lehren, nicht in Schulkursen für junge Leute, sondern in Vorträgen für schon höher Gebildete. Wer eine wissenschaftliche oder technische Entdeckung gemacht hat, soll die Freiheit haben, sie bekannt zu machen oder nicht, event. gegen Honorar. Auch Juden und Arabern, wenn sie durch Wissenschaft sich auszeichnen und ihre religiösen Ansichten für sich behalten, soll die Universität nicht verschlossen sein.

Von dem intellektuellen Urheber des Planes, dem Schweden B. Skytte, wird ein Anschlag der zur Ausführung notwendigen Institute und Angestellten mitgeteilt; unter den ersteren finden sich außer ökonomischen Gebäuden: eine Druckerei für alle Sprachen, eine Apotheke, ein chemisches Laboratorium, ein physikalisch-technologisches Institut, ein zoologischer und ein botanischer Garten, ein Haus für Wasserkünste und Bäder, ein Haus für Maschinen und Feuerspritzen, ein Museum (Raritätenkabinet), Fabriken, öffentliche Anlagen, Alleen, Säulengänge u. s. f.

Es ist wohl kein Zweifel, daß dieser „erhabenste Palast des Uni-

[1] Erman, *Sur le projet d'une ville savante dans le Brandebourg*. Berlin, 1792.

versums" nach dem Vorbild der *domus Salomonis* gebaut ist, welche Bacon als Zentralanstalt seiner utopischen Insel Nova Atlantis entworfen hat. Bacons Werke sind, von einem märkischen Prediger latinisiert und einem brandenburgischen Prinzen dediziert, zu Frankfurt a. O. 1665 zum erstenmal in Deutschland gedruckt worden. Ein Anhänger der Baconischen Philosophie, A. Wesenfeld, war Professor der Philosophie zu Frankfurt und bearbeitete die Psychologie unter diesem Gesichtspunkt (Gumposch, philosophische Litteratur der Deutschen, 130).

Was Friedrich Wilhelm mit großem, aber freilich übereiltem Entwurf beabsichtigt hatte, eine akademische Anstalt für die gesamte moderne wissenschaftliche Forschung, die aber zugleich als höchste Bildungsanstalt, anstatt der veralteten humanistisch-scholastischen Universitäten, dienen sollte: das wurde in gewissem Maße unter dem Nachfolger wirklich ins Werk gesetzt, allerdings nicht als einheitliche Anstalt, sondern in Gestalt jener beiden neuen Institute: der Akademie zu Berlin und der Universität zu Halle. Hier ist nur über die letztere zu handeln.[1]

Halle ist die erste eigentlich moderne Universität. Schon ihr Ursprung giebt ihr diesen Charakter. Sie ist als Ersatz für einen Hof und mit Benutzung von dessen Hinterlassenschaft begründet. Im Jahre 1680 fiel das Erzstift Magdeburg an das Haus Brandenburg. Die in der bisherigen Residenz leer gewordenen Häuser und höfischen Institute, Reitbahn, Ballhaus, Fechtboden etc. mitsamt dem zugehörigen Personal gaben Veranlassung zur Begründung adliger Bildungsanstalten; ein französischer Emigrant und ein deutscher Edelmann spielten dabei die Hauptrolle; außer in den ritterlichen Exerzitien wurde in den modernen Sprachen und Wissenschaften unterrichtet. Im Jahre 1690 kam der von dem konservativen Sachsen verworfene Thomasius in Halle an; das fortschrittliche Brandenburg machte ihn alsbald zum kurfürstlichen Rat und wies ihm Halle als Versuchsfeld für seine Reformationsbestrebungen im philosophisch-juristischen Unterricht an. Da dieselben Erfolg hatten, wenigstens Auditoren anzogen, so wurde nun ein alter Plan, zu Halle eine Universität zu errichten (schon Kardinal Albrecht hatte ein päpstliches Privileg hierfür erworben, 1531) wieder aufgenommen. Besonders wirkte die Absicht mit, für die lutherischen

[1] Über die Vorgänge bei der Gründung berichtet ausführlich J. P. v. Ludewig, Historie der Halleschen Univers. in *Cons. Hall. Jure Cons.* tom. II. am Eingang. Ferner die Geschichten der Halleschen Univ. von Förster und Hoffbauer. Die Statuten bei Koch I, 451 ff.

Theologen des Landes, denen der Besuch der beiden sächsischen Universitäten untersagt war, eine zuverlässige einheimische Bildungsanstalt herzustellen, denn Frankfurt war seit dem Übertritt des regierenden Hauses reformiert; SPENERS Antrieb war hierbei wirksam. Zu den vorhandenen Kräften wurde eine kleine Anzahl auswärtiger berufen: der berühmte Jurist S. STRYK von Wittenberg, die Theologen J. BREITHAUPT und A. H. FRANCKE von Erfurt, der Philosoph J. FR. BUDDEUS vom Koburger Gymnasium und der Philolog CHR. CELLARIUS aus dem Merseburger Rektorat. Der Wittenberger Philolog SCHURZFLEISCH und der berühmte Altdorfer Physiker J. CHR. STURM hatten abgelehnt. Dagegen wurden an HOFMANN und STAHL zwei bedeutende Mediziner gewonnen. Im Jahre 1694 wurde die neue Universität, nachdem 1693 ein kaiserliches Privileg erworben worden, mit großem Pomp eingeweiht. Die Dotation, womit sämtliche Kosten und Lehrergehalte bestritten wurden, betrug bis 1786 jährlich 7000 Thaler. Zur Unterstützung armer Studenten, vorzugsweise Theologen, wurden die Einkünfte des Klosters Hillersleben bestimmt.

Der Charakter der Universität während der ersten Dezennien ihres Bestehens wurde, wenn nicht bestimmt, so doch am schärfsten zum Ausdruck gebracht durch THOMASIUS und FRANCKE. Die beiden kannten sich schon von Leipzig her; wie THOMASIUS von der juristischen, so war FRANCKE von der dortigen theologischen Fakultät als revolutionäres Element ausgeschieden worden.[1] Sie begegneten sich, wie einst LUTHER und die Humanisten, in der Verachtung der Schulphilosophie samt scholastischer Theologie und Jurisprudenz; sie begegneten sich in dem Bestreben, das Theologenregiment zu brechen und es durch das fürstliche zu ersetzen; sie begegneten sich auch in der Abneigung gegen den humanistischen Schulbetrieb: mißtraute FRANCKE den griechischen und römischen Klassikern als Heiden, so geringschätzte THOMASIUS dieselben als antiquierte Fabulanten, als überwundenen Standpunkt; sie begegneten sich endlich in dem Bestreben, die modernen Bildungselemente für den Jugendunterricht zu verwerthen; wie in FRANCKES Pädagogium dies versucht wurde, davon wird noch später zu reden sein.

[1] KRAMER, Franckes Leben I, 46 ff. Vor allem wurde Francke durch den Erfolg seiner exegetischen Vorlesungen über die heiligen Schriften den alten Professoren, besonders CARPZOW und ALBERTI, die auch THOMASIUS' und PUFENDORFS erbitterte Gegner waren, unerträglich. „Seit die sogenannten Pietisten sich herfürgethan, heißt es in einem Bericht der Fakultät nach Dresden, haben die *studiosi* keine andere *collegia*, weder *lectoria* noch *disputatoria* geachtet; ganze *collegia systematica in libros symbolicos* sind eingegangen. Redet man von *collegiis philosophicis, logicis, metaphysicis* u. dergl., so lächeln sie darüber, der Meinung, daß sie ihr Studieren leichter hinauszuführen wüßten“.

Freilich bestand zugleich zwischen diesen beiden Männern ein innerer Gegensatz von derselben Art, wie zwischen LUTHER und den Humanisten. Stand FRANCKE den weltlichen Dingen, den profanen Wissenschaften, der ganzen französisch-höfischen Kulturbewegung mit Scheu gegenüber, so war dagegen THOMASIUS, so demütig-fromm er auch zuweilen redet, im Grunde seines Herzens durchaus weltlich gesinnt; der Pietismus war ihm recht als Bundesgenosse gegen die Orthodoxie, mit welcher er auf den Tod verfeindet war; es war ihm gelegentlich bequem, ebenso wie HUTTEN, seinen Gegnern gegenüber die Maske nicht bloß des gebildeteren, sondern auch des frömmeren Mannes zu tragen. In Halle brach später der innere Gegensatz in offene Feindschaft aus. Sowohl die Lehre als das Leben des THOMASIUS gaben FRANCKEN Anstoß. Im Jahre 1702 sah FRANCKE durch sein Gewissen sich genötigt, die Frau des THOMASIUS um ihres Kleiderluxus willen von der Kommunion auszuschließen (KRAMER II, 145 ff.). Dem THOMASIUS selbst hielt schon ein Leipziger Gegner vor, daß er zur Vorlesung und Disputation das Katheder im bunten Modekleid mit Degen und zierlichem goldenem Gehänge besteige. — Das Kleid zeigt den Geist. Man könnte die Geschichte der geistigen Bewegungen in einer Geschichte der Kleidermoden vortragen.

Die Studentenschaft folgte den beiden repräsentativen Männern. Es ging bald unter den Gegnern ein Spruch um: du gehst nach Halle? du wirst als Atheist oder als Pietist zurückkehren. Den Juristen drohte jenes, den Theologen dieses Schicksal. Aber die Entrüstung der Vertreter des Alten hielt den Lauf der Dinge nicht auf. Mitten zwischen den alten sächsischen Universitäten gelegen, machte sich die neue brandenburgische bald Raum. Während des ganzen 18. Jahrhunderts, seit der Mitte desselben in Konkurrenz mit der neuen hannöverisch-englischen Universität Göttingen, behauptete Halle die Führerschaft unter den deutschen Universitäten. Die Zahl der jährlichen Inskriptionen stieg schon im ersten Jahrzehnt auf 600. Bis 1724 waren 6032 Theologen und 8052 Juristen, dazu noch zwei fürstliche Personen, 76 Grafen, 103 Freiherren und 1200 Adelige immatrikuliert worden (HOFFBAUER, 32). Aufklärung und Pietismus, philosophischer, politischer und zuletzt auch theologischer Rationalismus haben von Halle aus ihren Siegeslauf durch Deutschland angetreten.

Für die Verbreitung seiner weltlich-rationalistischen Bildung und Gesinnung war THOMASIUS rastlos thätig. In Halle hinderte ihn nichts mehr seine Aufklärungsgedanken in deutschen Kompendien mitzuteilen. Gleich im Jahre 1691 erschien die *Philosophia aulica* deutsch als „Einleitung zu der Vernunftlehre, worinnen durch eine leichte und allen

vernünftigen Menschen, waserlei Standes oder Geschlechts sie seien, verständliche Manier der Weg gezeigt wird, ohne die *Syllogistica* das Wahre, Wahrscheinliche und Falsche von einander zu entscheiden und neue Wahrheiten zu erfinden.“ Im folgenden Jahr erschien das zugehörige Kompendium der Moral unter dem Titel: „Von der Kunst vernünftig und tugendhaft zu leben, als dem einzigen Mittel zu einem glückseligen, galanten und vergnügten Leben zu gelangen, oder Einleitung in die Sittenlehre.“ Die Schriften, deren „ohnpedantischer“ Inhalt dem Titel völlig entspricht, wurden begierig gelesen, wie durch eine große Menge Auflagen bewiesen wird. So war Thomasius bestrebt die Halleschen Studenten von dem „Laster der Pedanterei“ zu befreien und höfische Bildung zu verbreiten. Das persönliche Beispiel unterstützte die litterarischen Bemühungen. Halle, so bezeugt er 1717 (in seiner Ausgabe von M. v. Osse's Testament S. 215), „dürfe sich, obwohl von der Unhöflichkeit noch nicht gänzlich befreit, doch gratulieren an einem Ort angelegt zu sein, an welchem die Herren Räte bei der hochlöblichen Regierung als Männer von höflichen Sitten sowohl die Lehrer als die Studierenden durch ihr gutes Exempel antrieben zu folgen; und werden wir Professores auch nunmehro, nachdem die Regierung nach Magdeburg transferieret worden, uns angelegen sein lassen, den desfalls uns anvertrauten *studiosis* noch mit dergleichen Beispiel voranzugehen.“ Folgt ein drei Quartseiten langer Exkurs über das Hutabnehmen, als welches, obwohl mit Maßen zu üben, zur Höflichkeit gehöre.

Auf Thomasius folgte Chr. Wolf (1679—1754) als Bannerträger der neuen Bildung. Im Jahre 1707 von Leipzig nach Halle als Professor der Mathematik berufen, hat er hier, mit einer längeren Unterbrechung, wo er in Marburg lehrte (1723—1740), an der Aufklärung des Menschengeschlechts mit großem Eifer und erstaunlichem Erfolg gearbeitet. Er dehnte seine Vorlesungen allmählich fast über alle Wissenschaften aus und verfaßte zugleich jene lange Reihe von deutschen Kompendien, welche sich alle auf dem Titel als „Vernünftige Gedanken“ empfehlen: durch sie hat die Philosophie deutsch reden gelernt und den Zugang zur allgemeinen Bildung gefunden.

Standen die Juristen in Halle hauptsächlich unter diesen Einflüssen, so empfingen die Theologen ihre Bildung und Lebensrichtung durch Francke. So überaus heftig die Spannung zwischen den Vertretern des Pietismus und des Rationalismus zeitweilig war — die große Explosion, wodurch ganz Deutschland in Aufregung gebracht wurde, die Vertreibung Wolf's durch den unter Franckes Einfluß stehenden König Friedrich Wilhelm, ist bekannt — so sind sie doch durch manches

Gemeinsame zusammengehalten. Vor allem ist ihnen der Gegensatz gegen die überkommene müssige Gelehrsamkeit gemeinsam; wirken wollen beide auf dem kürzesten Wege, denn das Größte steht auf dem Spiel: die Glückseligkeit des menschlichen Geschlechts, für die einen die irdische, für die anderen die himmlische. Die Zeit der ästhetischen Spielerei mit lateinischen Versen ist vorbei; der endlosen Verhandlung theologischer Kontroversen ist man müde, denn für das Leben tragen sie nichts aus.

Der Pietismus teilt durchaus diesen Charakterzug; von quietistischer Beschaulichkeit ist er durchaus fern. Francke hatte es nicht minder als Leibniz oder Wolf auf die großartigste, allgemeinste Propaganda abgesehen. Was Wolf von sich einmal versichert, daß er stets eine große Neigung zum menschlichen Geschlecht bei sich gespüret und sein Leben lang daran gearbeitet habe, es besser und weiser zu machen, das durfte auch Francke von sich sagen. Um dieselbe Zeit, als in Berlin Leibnizens Plan zu einer allgemeinen Verbesserung des menschlichen Wesens in der Akademie der Wissenschaften einen Anfang zur Verwirklichung erhielt, entwarf Francke ein „Projekt zu einem *seminario universali*, in welchem man eine reale Verbesserung in allen Ständen in und außerhalb Deutschlands, ja in Europa und allen übrigen Teilen der Welt zu gewarten" (1701, bei Kramer II, 489); in den Waisenerziehungs-, Armenversorgungs- und Lehrerbildungsanstalten, die im Werden waren, sah er den Keim zu jenem Werk. Wie ernst es ihm mit der großen Idee einer „gründlichen realen Verbesserung des allgemeinen verderbten Zustandes, nicht allein in der evangelischen Kirche, sondern allenthalben in der Welt" war, zeigen die wiederholten Bearbeitungen dieses Projektes. Die letzte, im Jahre 1711 für den Kronprinzen verfaßt, zählt neun Hauptanstalten als Teile dieser „Universaleinrichtung zum Nutzen der ganzen Christenheit" auf, darunter als letztes das *Seminarium nationum*, eine Erziehungsanstalt für Ausländer, wie denn schon zwei tartarische Knaben ihre Erziehung in Halle erhalten hätten (ebend. 500).

Wer von solchen Ideen erfüllt ist, wird für die Quisquilien philologisch-kritisch-historischer Forschung oder die Quästionen scholastischer Systembildung wenig Geduld haben. Überall dringt Francke darauf, daß die Studierenden nicht bei unnötigen Schwierigkeiten sich aufhalten; er warnt vor dem *pruritus scientiae;* auf die innere Aneignung der großen Wahrheiten kommt es an. Was der Student an Wissenschaft bedarf, das ist, außer der Kenntnis der symbolischen Schriften und der Kirchengeschichte, die genaue Kenntnis der beiden Grundsprachen, aber freilich nicht um zu philologischer Kritik, sondern um zu sichererem

und vertieftem Verständnis befähigt zu sein; die Applikation ist die Hauptsache (Kramer II, 393 ff.). A. Bengel, ein Gesinnungsgenosse Franckes, charakterisiert seine eigene Bibelforschung so: „meine ganze Manierlichkeit besteht darin, daß ich alle unnötigen Dinge, Worte, Umstände unterlasse. Ein *Scepticus biblicus* ist wie ein Reisender, der über keine Pfütze schreiten und über kein Gräslein setzen, sondern alles vorher eben gemacht und ausgefüllt haben will: wer wollte solchen für klug halten? Der Glaube hängt sich an alles an, was er kriegt und macht wacker fort, der Unglaube ist das Gegenteil davon" (Bengels Leben von Wächter, S. 6). Damit ist auch Franckes Stellung zur Forschung bezeichnet.

Es wird hiernach nicht Wunder nehmen, daß an der neuen Universität die humanistischen Studien nicht sonderlich gediehen. Es lag nicht an dem Vertreter derselben, sondern an dem Geist, der die ganze Universität beherrschte. Die Professur der Eloquenz, mit welcher der Vortrag der alten und neuen Geschichte verbunden war, wurde von Christoph Cellarius (1638—1707), einem nicht unbedeutenden und überaus thätigen Mann, als erstem Inhaber verwaltet. Er war der neuen Bildung gar nicht feindlich; er war nichts weniger als Verbalphilolog oder Imitationspoet. Seine litterarische Thätigkeit, von welcher J. Burckhard in seiner *Epistola de obitu C. C.* (1707) eine Übersicht giebt, umfaßt, außer zahlreichen Editionen lateinischer Schriften und einer Reihe viel gebrauchter Lehrbücher zur leichteren Erlernung der lateinischen Sprache, auch das Gebiet der Geschichte und Geographie; seine Kompendien der alten, mittleren und neueren Geschichte, sowie der alten und neuen Geographie (seit 1685), haben diese Gegenstände in den gelehrten Unterricht eingeführt. Dennoch fand er in Halle wenig Anklang.

Um den gänzlich darniederliegenden klassischen Studien aufzuhelfen, betrieb er die Errichtung einer besonderen Veranstaltung für dieselben: eine solche wurde durch kurfürstliches Reskript vom Jahre 1697 unter dem Namen eines *collegii elegantioris litteraturae* errichtet; es ist das erste philologische Seminar. In der Eröffnungsrede (*de meliorum litterarum restitutione*, 1697) klagt Cellarius, daß er in seinen beiden Professuren bisher wenig glücklich gewesen sei, die Zahl der Zuhörer sei sehr gering geblieben. Die jungen Leute eilten sogleich zu den Studien der höheren Fakultäten, um bald ins Amt zu kommen. Vor lauter Fachkollegien und Leibesübungen kämen sie zur Übung im Reden und Schreiben gar nicht, wovon die Folgen in der Barbarei ihrer Rede leicht zu sehen. Aber nicht nur seine philologischen, sondern auch seine historischen Vorlesungen würden verschmäht, man

beschwere sich darüber, daß er statt über die neueste, über alte Geschichte lese: als ob dem Juristen die römische Geschichte entbehrlich wäre! Aber freilich sei sie schwieriger als die Geschichte der Barbaren, welche sie bei Anderen mit großem Zulauf hörten, wie die monströsen und barbarischen Namen der alten Dänen in Großbritannien oder der ersten spanischen Könige. — Der Rede ist ein Einladungsprogramm des Rektors HOFFMANN, Professor der Physik und Medizin, beigegeben, worin noch stärker der Verfall des klassischen Studiums ausgesprochen wird: wer kann noch reines Latein schreiben, ja auch nur beurteilen? Die Professoren der schönen Wissenschaften reden vor leeren Bänken, in ihren Schulen ist grauenhafte Öde. Die klassischen Autoren liegen unbekannt und verachtet im Staube, man weiß kaum noch ihren Namen. Diesem Übel solle das neugegründete Institut begegnen, der Vorsteher werde sowohl zur Eloquenz anleiten, als die Antiquitäten, sowie Geschichte und Geographie vortragen. Besonders sei es für solche bestimmt, die hernach zu Lehrern an den Gymnasien und Schulen gebraucht werden könnten: seinen Mitgliedern sollten die Bedienungen in den brandenburgischen Staaten vor anderen zu Teil werden.

CELLARIUS hat an der Anstalt nicht viel Freude gehabt; Zeit und Ort waren nicht für philologische Seminare. Die Hallesche Studentenschaft bestand, wie übrigens jede andere zu jener Zeit, aus Juristen und Theologen; die Zahl der Mediziner war ganz gering und die philosophische Fakultät war bloß allgemeine Vorschule; selbst ihre Professuren waren in der Regel Vorstufe zu einem Lehramt in der theologischen oder juristischen Fakultät: im Jahre 1738 befanden sich z. B. unter den 13 Professoren der philosophischen Fakultät je drei, die auch in der theologischen und juristischen und zwei, die auch in der medizinischen ein Ordinariat bekleideten (SCHMEIZEL, 181). Eigene Schüler hatte sie eigentlich überhaupt nicht; sie führte, wenigstens später, gar keine eigenen Inskriptionslisten, jeder Student schrieb sich sogleich bei der Immatrikulation bei einer der oberen Fakultäten ein, als welche allein zu einem Lebensberuf führten; der Lehrerberuf war nicht Lebensberuf, sondern in der Regel Durchgangsstufe zum geistlichen Amt. Aber weder die Theologen noch die Juristen fanden in Halle seitens ihrer Lehrer große Ermunterung zu den klassischen Studien. Die Theologen, wenn sie BREITHAUPTS und FRANCKES Rat folgten, hörten vor allem und zuerst die theologischen Vorlesungen, nachher wenn ihr Sinn gereinigt und befestigt und noch Zeit übrig sei, möchten sie auch *philosophica* besuchen (HOFFBAUER, Gesch. der Univ. Halle, S. 101 ff.) Das galt zunächst von den eigentlich philosophischen Vorlesungen, deren Gefährlichkeit FRANCKE so oft zu beklagen Ursache hatte. Auf die Sprachen

hielt er: sowohl auf die griechische und hebräische, als auf die lateinische; wie er denn auch ebenso wie die übrigen Halleschen Theologen für seine wissenschaftlichen Vorlesungen an der lateinischen Sprache festhielt (Kramer II, 385). Aber ein mit Hingebung betriebenes Studium der Alten seitens seiner Schüler hätte Francke nur mit größter Besorgnis gesehen. — Den Juristen dieses Zeitalters lag die Schätzung humanistischer Studien wenn möglich noch ferner. Von Stryk, dem gelehrten Kenner des römischen Rechts, wird erzählt, daß er seinen Studenten eingeprägt habe, das *corpus juris* für das Hauptessen, die *philosophica* aber bloß als *hors d'oeuvre* anzusehen. War das zunächst wohl ein Stich gegen Thomasius, so hatte doch auch Cellarius, wenn er einmal den juristischen Disputationen in eigengemachter Sprache anwohnte, Ursache zu dem Ausruf: *jus, jus, jus, et nihil plus!* Noch weniger fanden die Studenten bei dem philosophischen Juristen Ermunterung zum Studium der Alten. Wie Thomasius die Alten schätzte, hat er in einer Anmerkung zu dem Testament M. v. Osse's (S. 338 ff.) unmißverständlich ausgesprochen: Melanchthon sei zwar zu loben, daß er die griechische Sprache eingeführt, aber das sei nicht weislich gethan, „daß er die Jugend mit der Thorheit der griechischen Oratoren und Poeten, ingleichen mit der unnützen Philosophie des Aristoteles aufgehalten und denen *studiosis* nicht klügere Bücher in die Hände gegeben. Warum ließ er nicht *in Graecis*, statt der Poeten, Euripides, Sophokles, Homer, Aristoteles u. s. w., das N. Testament oder die Bücher des A. Testamentes nach der 70 Dolmetscher ihrer Version durch die *professores philosophiae* erklären?" Thomasius findet, der einzige denkbare Grund sei, daß man den philosophischen Magistern die Behandlung der Schrift nicht anvertraut, sondern den Theologen vorbehalten hätte, welcher grobe Brocken des Papsttums auch auf den evangelischen Universitäten geblieben sei. Hätte man aber dann doch wenigstens die nicht zum Kanon gehörigen Bücher den Philosophen gelassen: „Ich sollte vermeinen, das Buch der Weisheit, der Judith, der Makkabäer u. s. f. wären so gut, ja noch besser gewesen, als der Narr Homerus und die übrigen heidnischen Poeten und Oratores. Ja, ich sollte meinen, aus dem einzigen Jesus Sirach mehr gute *praecepta logica, moralia* und *politica* in eine Ordnung oder in *formam artis* zu bringen, als aus allem Geschmiere des heidnischen Aristoteles."

Es ist kein Wunder, daß Cellarius in solcher Umgebung nicht durchdringen konnte. Sein Schüler J. Burckhard sagt in dem erwähnten Nekrolog, einem Ort, wo doch lieber von Erfolgen als Enttäuschungen geredet wird, daß seine Wirksamkeit ganz geringfügig geblieben sei; namentlich an dem Griechischen sei er beinahe ganz verzweifelt.

Die nächsten Nachfolger des CELLARIUS in der Professur der Eloquenz und Geschichte geben sich mit der Erhaltung der klassischen Studien, die ihnen selbst fern lagen, kaum noch Mühe. Zunächst übernahm der Philosoph und Jurist N. H. GUNDLING, ein Schüler und Geistesgenosse des THOMASIUS, das Lehramt, wurde aber bald auch Ordinarius in der Juristenfakultät; sein Interesse gehörte ganz und gar der Historie und Philosophie, sowie den Staats- und Kameralwissenschaften. Die Vorlesungen, welche er als *prof. eloquent.* anzeigt, haben zu der klassischen Litteratur kaum Beziehung, höchstens kommt gelegentlich einmal *Tacitus Germania* vor.[1] Nach GUNDLINGS Tode (1729) kam die Professur, nach mehrjähriger Vakanz, an den Mediziner J. H. SCHULZE, der sie 1732—1744 neben einem Ordinariat in der medizinischen Fakultät verwaltete. In seiner Eigenschaft als Professor der Eloquenz las er über römische und griechische Altertümer und hin und wieder über den Sueton. Ihm folgte WIEDEBURG (bis 1758), der ebenfalls mehr historische als philologische Vorlesungen hielt. Hierauf folgte wieder eine fünfjährige Vakanz. Außer den Ordinarien beteiligten sich an dem Unterricht in den alten Sprachen noch der Jurist HEINECCIUS, der lateinische Stilübungen zu leiten pflegte; ein Extraordinarius BEGER, der Anleitung zur Verfassung deutscher und lateinischer Briefe und Gedichte anbietet; der Theologe J. H. MICHAELIS und der Orientalist C. B. MICHAELIS, die beide Griechisch lehrten, mit Vorlesungen über das N. Testament. Letzterer kündigt auch einmal (1722) eine zweistündige Vorlesung über des Paeanius griechische Paraphrase des Eutrop an, *ad hauriendam inde Graecitatem.*

Mit 1763 beginnt, um das hier gleich zu erwähnen, auch in Halle der Umschwung. Der neu berufene Professor der Eloquenz, A. FRANZEN, zeigt eine Vorlesung über Demosthenes *de corona* an. 1765 übernahm KLOTZ die Professur der Eloquenz, und auf seinen Nachfolger (THUNMANN, 1772—1779) folgte F. A. WOLF (1783).

Die Lektionsverzeichnisse zeigen zugleich, durch welche modernen Disziplinen die antiquierten humanistischen Studien ersetzt wurden: es sind Mathematik und Astronomie, Physik und Chemie, theoretische und experimentale, Geographie und Statistik, ferner die vielzweigige Historie, politische und litterarische, kirchliche und profane, und endlich die

[1] Die hier gegebenen Data sind aus den Lektionsverzeichnissen entnommen, welche die Universität halbjährlich veröffentlichte. Über GUNDLINGS Thätigkeit als Gelehrter und Lehrer geben auch die Gundlingiana Auskunft, eine in 44 Stücken von 1715—1728 erschienene Sammlung von Abhandlungen, „darinnen allerhand zur Jurisprudenz, Philosophie, Historie, Kritik, Literatur und übrigen Gelehrsamkeit gehörige Sachen abgehandelt werden“.

moderne Philosophie mit allen ihren Teilen: Logik und Metaphysik, Psychologie und Moral, natürliche Theologie und Naturrecht. Das sind die Studien, welche in dem neuen Zeitalter als zur allgemeinen Bildung gehörig angesehen wurden.[1]

Dieselbe Ansicht erhält man, wenn man die Hodegetik zu Rate zieht, welche ein angesehener akademischer Lehrer, Ordinarius in der juristischen und philosophischen Fakultät, als Grundriß zu Vorlesungen herausgab: M. Schmeizel, Rechtschaffener Academicus (Halle 1738), übrigens ein unsäglich vernünftiges und langweiliges Buch. Von Schulen muß man nach demselben mitbringen: eine tüchtige Kenntnis der deutschen und lateinischen Sprache, so daß man auch letztere fehlerfrei sprechen und schreiben kann; Griechisch ist Theologen, Medizinern und Philosophen unentbehrlich und auch einem Juristen, der etwas mehr als ein gemeiner Advokat zu werden verhoffet, wegen der Justinianischen Novellen wünschenswert. Dem Juristen ist auch die Kenntnis des Französischen, und dem Mediziner außerdem die des Englischen wertvoll. Ferner müssen alle mitbringen die Elemente der Religionskenntnis, der Geographie und Universalhistorie, besonders der Historie der Gelahrtheit, endlich der Philosophie. Diese Grundlage einer allgemeinen Bildung ist dann in den ersten Jahren des Universitätsstudiums zu vertiefen und erweitern; besonders hat der Student Fleiß zu verwenden auf die Historie der Gelahrtheit, auf Geographie und Historie, besonders auch Kirchenhistorie und Geschichte der neuesten politischen Welt, auf Philosophie, „je dochnicht mehr und auch nicht weniger, als seiner Partikularabsicht gemäß", auf Mathematik und Physik, wo dieselbe tiefsinnige Regel gilt, auf Politik und *jus naturae*, welche zu kennen allen vernünftigen Menschen notwendig. Endlich ist der lateinische Stil fleißig zu üben. Man sieht, die klassischen Autoren kommen auf diesem Stundenplan gar nicht vor. — Eine ganz ähnliche Anweisung giebt ein zu Jena 1726 anonym herausgekommenes „Vernünftiges Studentenleben", das übrigens manche interessante Details aus dem damaligen Universitätsleben enthält. —

Die Entwicklung der Dinge an der modernsten Universität zeigt, welche wissenschaftlichen Bestrebungen in diesem Zeitalter die kräftigsten waren. Die älteren Universitäten folgten; es wird sich an allen der Modernisierungsprozeß nachweisen lassen, welcher sich übrigens, ebenso wie 200 Jahre vorher die Humanisierung, überall unter der Begünstigung und auf Antrieb der Regierungen vollzog. Eine vollständige

[1] Ein Verzeichnis der Lektionen der philosophischen Fakultät zu Halle vom Jahre 1716/17 gebe ich unter den Anlagen.

Nachweisung dieses Vorgangs zu geben, liegt außerhalb des Planes dieses Buches, auch fehlt es dafür vielfach an den notwendigen Vorarbeiten; ich begnüge mich damit, einige Daten zusammenzustellen, aus welchen die Stellung des klassischen Unterrichts an den bedeutenderen Universitäten während dieser Zeit sich erkennen läßt.

Was zunächst die übrigen preußischen Universitäten anlangt, so erhielt im Jahre 1735 Königsberg eine neue Lektionsordnung, welche allerdings wohl mehr eine schematisierte Darstellung des Wünschenswerten, als eine Beschreibung des Wirklichen giebt; sie hat aber grade als solche Interesse. In derselben (man findet sie bei Arnold, Gesch. der Univ. Kön. I, Beil. 54) wird der Lehrkursus der philosophischen Fakultät in folgender Weise geordnet: Jede der neun Disziplinen soll durch einen ordentlichen und einen außerordentlichen Professor als Assistenten vorgetragen werden. Jener wird verpflichtet, in jedem Jahr den ganzen Umfang seines Fachs in öffentlichen und unentgeltlichen Vorlesungen zu absolvieren, in vier wöchentlichen Stunden. Der *extraordinarius* unterstützt ihn, seine Vorlesungen vorbereitend und ergänzend, durch zwei öffentliche Vorlesungen in der Woche. Einzelne schwierigere Materien sollen beide *in privatis* zu behandeln sich erbieten. Die Fächer und Vorlesungen sind folgende:

1) Der *prof. ord.* der griechischen Sprache soll in jedem Jahr das Neue Testament in kursorischer Lektüre beendigen, jedes Semester beginnend mit zwei Evangelien. — Der *extraord.* lehrt die Grammatik mit Übungen. Die Schüler präparieren sich auf alle Vorlesungen und werden einer nach dem andern aufgefordert zu exponieren, „weil es, wie die Erfahrung lehret, zu besonderer Erweckung des Fleißes bei den Studiosis dienet, wenn die Professores ihre Auditores selbst exponieren lassen.“ Die Professoren sollen darauf achten, daß die Studiosi sich nicht an *codices* mit nebenstehender Version gewöhnen. Dasselbe gilt von den Lektionen im Hebräischen.

2) Der Professor *ord.* des Hebräischen vollendet in jedem Jahr die Lektüre des Pentateuch im Winter, der histor. Bücher des Alten Testamentes im Sommer. — Der *extraord.* lehrt Grammatik. Die schwierigeren Bücher bleiben für Privatvorlesungen.

3) Der Professor *ord.* der Mathematik absolviert im Jahreskurs die Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie, Astronomie. — Der *extraord.* behandelt einleitend Arithmetik und Geometrie. Beide lassen Übungen machen.

4) Der Professor *ord. eloquentiae* hält im Winter ein vierstündiges *collegium stili Latini:* in zwei Stunden läßt er einen *autorem probatum* exponieren und erklärt denselben mit den nötigen Anmerkungen,

so zum *stilo* und den römischen und anderen Altertümern gehören; eine Stunde widmet er den *praeceptis oratoriae* und die letzte den *elaborationibus*, welche die Studenten wechselsweise in deutscher und lateinischer Sprache exhibieren. Im Sommer giebt er abwechselnd eine gründliche Einleitung in die Universalhistorie und in die Geschichte nach Christi Geburt. — Der *extraord.* soll dergleichen traktieren; er behandelt auch in einem Sommer die Geographie.

5) Der Professor *poeseos* soll mit seinem *extraord.* die jungen Leute in *studiis humanioribus* üben, damit an guten Schulleuten kein Mangel sei. Zu diesem Ende traktieren sie einen *poëtam Latinum*, nebst den *praeceptis* der lateinischen Poesie und der Mythologie, mit praktischen Übungen in allerlei *generibus carminum*. Die deutsche Poesie, als wozu nur gewisse *ingenia* geschickt sind, muß alle zwei Jahr in einem Semester *publice*, außerdem aber nur *privatim* traktiert werden.

6) Der Professor *ord. logices* liest in den beiden Semestern abwechselnd Logik und Metaphysik.

7) Der Professor *moralium* ebenso *jus naturae* und Moral; die entsprechenden *extraordinarii*, sowie

8) der Professor *historiae literariae* sollen in ihrer *science* ein jeder gleichfalls alle halbe Jahr etwas gewisses dergestalt tradieren und zu Ende bringen, daß dadurch die *studiosi* zu denen *lectionibus* der *professorum ordinariorum* und anderen *studiis* präparieret werden.

9) Der Professor *ord. physices* bringt jedes Jahr *physicam experimentalem et theoreticam* zu Ende, sei es neben oder nach einander. — Der *extraord.* kann alle halbe Jahr einen Teil der *physicae sacrae* pertraktieren.

Allen aber wird empfohlen, wenn sie mit einer Materie zu Ende sind, daraus Examina anzustellen.

Die philosophische Fakultät zu Frankfurt hatte (nach Beckmann, S. 74) am Anfang des 18. Jahrhunderts sechs Lehrstühle: Philosophie, Physik, Mathematik, Geschichte und Politik, Orientalische Sprachen, Eloquenz. —

Kursachsen, von dem die große Revolution des 16. Jahrhunderts ihren Ausgang genommen hatte, befolgte seit der Etablierung der lutherischen Landeskirche in kirchlichen und politischen Dingen eine streng konservative Politik; auch seine Universitäten und Schulen waren Hüterinnen des Überlieferten: nirgend fand der rechte Glaube und die scholastische Theologie und Philosophie hartnäckigere Verteidiger, als in Wittenberg und Leipzig, nirgend der althumanistische Schulbetrieb treuere Pflege, als an den sächsischen Fürstenschulen. Allerdings, die Berührung mit dem Neuen blieb nicht aus; Leipzig war allmählich

der Zentralpunkt des Buchhandels und überhaupt des gelehrten Verkehrs in Deutschland geworden, hier erschienen die ersten wissenschaftlichen Zeitschriften und es ist nicht zufällig, daß Leibniz und Thomasius Leipziger Professorensöhne sind. Der Vater des letzteren, Jacob Thomasius (1622—1684) gehörte der Übergangsbildung an: er leitete seine Schüler zu historisch-eklektischer Beschäftigung mit den alten und neuen Philosophen an, wie aus den von ihm verfaßten philosophischen Lehrbüchern nicht minder, als aus Briefen seines Schülers Leibniz hervorgeht. Ein Schwiegersohn des J. Thomasius war Adam Rechenberg (1642—1721), der eine Reihe philosophischer Professuren und zuletzt eine theologische verwaltete. In seiner Hodegetik (*De studiis academicis*, 1691) geht er die neuen Wissenschaften, Mathematik und Physik, Historie und Geographie, Politik und Naturrecht ausführlich durch und zeigt ihre Notwendigkeit zu einer galanten Bildung und ihre Nützlichkeit für die Studien der oberen Fakultäten. Auch zu dem Pietismus stand er in freundschaftlichen Beziehungen. Im Ganzen aber hatten das ganze 17. Jahrhundert hindurch die Vertreter des Alten noch entschieden das Übergewicht an der Universität. Wie gegen Ende des 16. Jahrhunderts von dem herrschenden Aristotelismus jede heterodoxe Philosophie war ferngehalten worden, so daß ein zum Ramismus neigender Professor abgesetzt und in den Magistereid die Verpflichtung auf die reine Aristotelische Philosophie aufgenommen worden war:[1] so wurde am Ende des 17. Jahrhunderts das Eindringen der neuen Philosophie mit Erfolg abgewehrt; Pufendorfs Schriften wurden verboten, Thomasius und Francke entfernt.

Seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts begann jedoch der Widerstand zu ermatten. Val. Alberti und B. Carpzow, die Vorkämpfer des Alten, starben 1697 und 1699. Neue Professuren wurden errichtet: für Chemie und für Reichsrecht 1710, für Naturrecht und für Heraldik 1711, für Arabisch 1724, für Philosophie 1725, wozu 1721 auch ein besoldeter Bereiter kam (Schulze, Leipziger Universität im 18. Jahrhundert, 77 ff.). Seit 1724 lehrte J. C. Gottsched (1700—1766) zunächst als Privatdozent, seit 1734 als Professor der Logik und Metaphysik die moderne, d. h. die Wolfische Philosophie, fast ganz unangefochten von den „Pedanten und Heuchlern", welche den Thomasius noch zum Abzug genötigt hatten; ein kleiner Versuch ihn zu verdächtigen, der freilich Gottsched in große Furcht setzte, fand nunmehr in dem auch fortschrittlich gewordenen Dresden kaum mehr Gehör (Danzel, Gottsched, 18 ff.). Durch Gottsched wurde auch die deutsche

[1] Elswich, *de varia Aristotelis in scholis Protestantium fortuna*, p. 47 ff.

Poesie in die Universitätskreise mit offizieller Vertretung eingeführt: seit 1730 war er Professor *extraord.* der Poesie und lehrte als solcher öffentlich die Theorie und Praxis der deutschen Dichtkunst. Beim Antritt des Amts schrieb er eine Dissertation: *Musas philosophiae quondam obstetrices;* im 18. Jahrhundert leistete die Philosophie den Musen Gegendienste. GOTTSCHEDS Bemühungen vorzüglich verdankt Leipzig, daß es der Geburtsort der neuen Poesie, des neuen Theaters, des neuen Geschmacks wurde. GOTTSCHEDS zahlreiche litterarische und moralische Zeitschriften beherrschten lange Zeit die deutsche Bildung. Seit 1744 gehörte auch GELLERT der Universität als Lehrer an.

Den Umfang des Unterrichts, welchen die Leipziger philosophische Fakultät um 1740 anbot, suche ich durch eine Zusammenstellung aus den Lektionsverzeichnissen der Jahre 1739—1744 zu vergegenwärtigen. Es finden sich folgende öffentliche Vorlesungen in nachstehender Ordnung:[1]

7 Uhr: J. C. GOTTSCHED, Prof. der Logik und Metaphysik, *extraord.* der Poesie, liest 1739 über Melanchthons *Erotemata dialectica;* 1740 kündigt er an: über P. Huetii *de imbecillitate intellectus hum;* 1741 über Fr. Sanchez *Tractatus quod nihil scitur;* 1742 über Cicero *de fato* und deutsche Poetik; 1743 über P. Ramus' Dialektik.

8 Uhr: J. F. CHRIST, Prof. der Poesie und *extraord.* der Geschichte, liest 1739 über Plautus und um 3 Uhr Suetonius; dazu erbietet er sich zu Privatvorlesungen über Litteraturgeschichte und Antiquitäten. Ebenso in den folgenden Jahren; 1742 treten dafür Horaz und Cornelius ein.

9 Uhr: F. MENZIUS, Prof. der Physik, liest Physik mit Experimenten; in fünfjährigem Kursus geht er das ganze Gebiet der Naturwissenschaften durch; außerdem liest er zweistündig über die gelehrten Zeitungen.

10 Uhr: J. E. KAPPIUS, Prof. der Eloquenz, liest 1739 zunächst über ein paar Reden, welche zum Leipziger Reformationsjubiläum im Jahre 1639 gehalten worden sind, sodann über die griechischen und römischen Rhetoren und Redner; *privatim* und *privatissime* giebt er Anleitung zum lateinischen Stil (nach HEINECCIUS) und zum Disputieren. Ähnlich in den folgenden Jahren; 1741 liest er *privatim* über Rechenbergs Hodegetik; 1742 über Mosheims Kirchengeschichte.

11 Uhr: C. A. HAUSEN, Prof. der Mathematik, liest 1739 erste

[1] Nützliche Nachrichten von denen Bemühungen derer Gelehrten und anderen Begebenheiten in Leipzig, 1739—1756. Ältere Verzeichnisse in den *Acta Lipsiensium academ.*, welche 1723/24 erschienen.

Elemente der Mathematik; 1740 Chronologie und Wolfs Elemente, 1741 Mechanik, 1742 Euklid und *privatim* Wolfs Elemente.

1 Uhr: A. F. Mullerus, Prof. Org. Arist., Syllogistik, mit privaten Übungen in regelmäßiger Wiederkehr.

2 Uhr: G. F. Richter, Prof. der Moral und Politik und *extraord.* der Mathematik, über Griebners Prinzipien der Jurisprudenz; 1740 über Gundlings, 1741 über Wolfs, 1742 über Baumgartens Moralphilosophie, daneben *privatim* einen mathematischen Kursus.

3 Uhr: G. F. Olearius, Prof. der griechischen und lateinischen Litteratur, liest 1739 über die Weissagungen des N. T. vom Antichrist und der großen Babel (wegen des Reformationsjubiläums); 1740 römische und griechische Antiquitäten mit besonderer Rücksicht auf das N. T.; sein Nachfolger J. H. Winkler kündigt an für das Sommersemester 1743 Hauptstücke aus der griechischen Litteratur, für den Winter Platon. Dialoge, worin über Gott, Welt und Seele gehandelt wird; 1744 griechische Antiquitäten.

4 Uhr: C. G. Joecher, Prof. der Geschichte, liest 1739 Kirchengeschichte im Mittelalter, nach Schmid; *privatim* Litteraturgeschichte nach Heumann und Staatengeschichte nach Gebauer; in den folgenden Jahren wechseln mit diesen Gegenständen Universal- und deutsche Reichsgeschichte (nach Joh. Clericus und Struve), auch Geschichte der Philosophie.

5 Uhr: C. G. Ludovici, Prof. der Philosophie, giebt 1739 einen Kursus der Philosophie nach eigenem Entwurf; 1740 liest er *pneumaticam* mit Einschluß der Psychologie, Dämonologie und natürliche Theologie; ferner Moral; 1743 liest er über neueste Geschichte *(vitas hodie imperantium breviter enarraturus).*

Das Wittenberger Lektionsverzeichnis für den Winter 1722/23 weist folgende in das Gebiet der altsprachlichen Studien einschlagende Vorlesungen auf: der Prof. der Eloquenz erklärt *Tacitus Germania;* der Prof. der Poesie liest über dramatische Poesie und besonders über die Komödie und wird Mustergültiges und Fehlerhaftes an Beispielen der Griechen und Römer zeigen; der Prof. der griechischen Sprache wird die Geheimnisse der griechischen Sprache aufschließen und ihre Eleganz und Reinheit an der Sprache des N. T. aufzeigen.[1] Die Wittenberger Universität, wie sie im 17. Jahrhundert als Hüterin der *cathedra Lutheri* und Bewahrerin der reinen Lehre sich hervorgethan hatte, hielt sich auch das 18. Jahrhundert hindurch den neuen Dingen am meisten

[1] *Acta academ. Vitemb.* 1724.

fern; die Aussperrung der Wolfischen Philosophie gelang bis gegen das Ende des Jahrhunderts.

Ein ähnliches Bild von der Lage der klassischen Studien giebt das Lektionsverzeichnis der dritten sächsischen Universität, Jena, für das Sommersemester 1722. Der Prof. der Poesie und der griechischen Sprache liest öffentlich Griechisch, *privatim* Poetik; der Prof. der Eloquenz (J. G. Walch) kündigt Vorlesungen über die Paulinische Eloquenz, am Römerbrief gezeigt, an; außerdem liest er über lateinischen Stil und über Philosophie. Noch von zwei anderen Philosophen werden Vorlesungen über griechische Sprache und Paulinische Briefe angeboten. Ebenso lesen drei Theologen über Stücke des N. T. Zu den hervorragendsten Persönlichkeiten unter den Jenaischen Lehrern während dieses Zeitalters gehörte J. Fr. Buddeus, der von 1705—1729 die Theologie im Sinne der Vermittelung zwischen Pietismus und Orthodoxie lehrte. Seine philosophischen und theologischen Lehrbücher waren sehr verbreitet. Der Philolog und Theolog J. G. Walch war sein Schwiegersohn, J. M. Gesner sein Schüler. — Erwähnt mag noch werden, daß im Jahre 1733 eine *Societas Latina Jenensis* begründet wurde, zuerst als rein privater Zirkel von Studierenden. Allmählich erhielt sie eine öffentliche Stellung und einen Professor zum Direktor. Ihr Zweck waren zunächst lateinische Stilübungen, von welchen seit 1741 Proben veröffentlicht wurden. Allmählich richtete sich die Thätigkeit der Gesellschaft mehr auf gelehrte philologische Arbeiten und seit dem Anfang dieses Jahrhunderts ging sie in ein philologisches Seminar über.[1]

An der Helmstädter Universität, welche bis zur Gründung Göttingens eine hervorragende Stellung einnahm, waren die humanistischen Studien durch drei Professuren vertreten. Nach den in den *Annales Acad. Juliae* (Helmstädt, 1722 u. f.) mitgeteilten *indices* wurden durch die Inhaber derselben folgende Vorlesungen gehalten. J. Chr. Böhmer, Prof. der Eloquenz (zugleich der Theologie) lehrte im Winter 1720/21 öffentlich die Rhetorik und ihre Anwendung im geistlichen und weltlichen Amt und leitete dazu *privatim* Übungen in der Abfassung von Reden und Briefen in lateinischer und deutscher Sprache; im Sommer 1721 handelte er öffentlich von der Abfassung von Briefen in beiden Sprachen und den besten Briefschriftstellern, *privatim* bot er denjenigen Anleitung an, „welche auf Stilübungen Mühe verwenden mögen und bibliographische Kenntnisse zu erlangen wünschen“. Der Prof. der

[1] Strubberg, *diarium Salanum* 1722, S. 115 ff. Güldenapfel, Jenaischer Universitätsalmanach (1816), S. 271—292.

Poesie, P. Leyser, erklärte öffentlich die oben gedruckte *poetria Galfridi de Vino Salvo*, *privatim* die Litteraturgeschichte. Im Sommer 1721 lehrte er öffentlich die deutsche Dichtkunst, *privatim* die Litteraturgeschichte.[1] J. Oldermann, Prof. der griechischen Sprache, fuhr im Winter 1720/21 in der philosophischen Erklärung der Episteln des N. T. fort, beendigte dieselbe im Sommer und ging zum Evang. Marci über. *Privatim* las er über jüdische Altertümer. Vorlesungen über griechische und römische Schriftsteller finden sich in den Lektionsverzeichnissen dieser Jahre gar nicht; auch die Geschichte der Alten fehlt.

Erst die Nachfolger lasen gelegentlich wieder über einen klassischen Autor und über die Antiquitäten. So las im Winter 1724/25 E. Reusch, Prof. der Eloquenz, über römische Antiquitäten und *Tacitus Germania*. Gleichzeitig handelte G. Lakemacher, Prof. der griechischen Sprache, über die griechischen Altertümer, bis der Buchhändler die besseren griechischen Autoren zugänglich mache. Im folgenden Sommer erbietet er sich auf kürzestem Wege zur Kenntnis der griechischen Sprache zu führen und Musäus' Gedicht Hero und Leander zu erklären. Im Winter 1725/26 las er über die Sacralaltertümer der Griechen und erklärte im Anschluß daran Lucians Dialoge über die syrische Göttin und über Opfer, sowie Plutarchs und Theophrasts Bücher über die Superstition, die zu diesem Ende besonders gedruckt wurden. Im Sommer folgen die griechischen Staatsaltertümer mit Erklärung ausgewählter und hierfür besonders gedruckter Kapitel aus dem Herodot. Außerdem las und schrieb er über jüdische Altertümer. Reusch erklärte im Winter 1725/26 Ciceros und Plinius' Episteln und las über die Humanisten des 15. Jahrhunderts öffentlich; *privatim* interpretierte er Cicero *de oratore* und die römischen Rechtsaltertümer mit Numismatik und Metronomie. Leyser las wiederholt über Virgil, im Anschluß an die Poetik.

[1] Leysers Antrittsprogramm handelt: *de poesi disciplinarum principe:* der Poesie dienen alle Wissenschaften, Philologie, Eloquenz, Logik, Geschichte, Physik, Metaphysik, Theologie, Medizin, Mathematik, Musik, Ethik, Politik, Natur- und Völkerrecht, *Ann. acad. Jul.* I, 78. Leyser ließ sich auf einer akademischen Rundreise im Jahre 1723 zu Straßburg nach *rite* bestandenem Examen zum *Dr. med. et jur. utriusque* promovieren (a. a. O. V, 66 ff.). Bemerkenswert ist, daß er für das Mittelalter Interesse hatte, wie auch aus der Vorlesung über die Poetik des Galfridus (aus dem 12. Jahrh.) sich ergiebt. In seiner *Historia poëtarum medii aevi* (Halle 1721) nahm er die mittelalterliche Bildung gegen die Schmähreden des Humanismus in Schutz. So wies er J. Burkhardt zurecht, der in seiner Geschichte der latein. Sprache das übliche Urteil wiederholt hatte. B. sucht sich darauf im zweiten Teil (S. 64 ff.) durch Anführung von Zeugnissen großer Männer zu decken, woran es ihm denn keineswegs fehlt.

— Außer diesen drei Professuren gab es noch fünf andere: für Hebräisch, Mathematik und Naturwissenschaft, Logik und Metaphysik, Moral und Politik, Geschichte. — Die hervorragendste Persönlichkeit an der Universität war der Theologe J. L. MOSHEIM (1723—1747 in Helmstädt), der Calixtus des 18. Jahrhunderts.

Der Charakter der neuen Universität des Nordens, welche Herzog CHRISTIAN ALBRECHT im Jahre 1665 zu Kiel begründete und aus den Mitteln des Bordesholmer Klosters (mit 6000 Thlrn. jährlich) dotierte, wird bezeichnet durch den Theologen S. KORTHOLT, den Juristen S. RACHEL, der als einer der ersten Vertreter der modernen Disziplin des *jus nat. et gentium* genannt wird, und den Inhaber der Professur der Eloquenz und Poesie D. G. MORHOF. Der letztere ist bekannt durch seinen „Unterricht von der deutschen Sprache und Poesie" 1682, worin zum erstenmal in Deutschland eine Übersicht über die moderne europäische Litteratur gegeben wird (RAUMER, III, 187), und noch mehr durch den *Polyhistor literarius, philosophicus et practicus* (Lübeck 1688 u. ö.) ein umfassendes Werk, welches die Summe der zur vollkommenen gelehrten Bildung damals als notwendig angesehenen Kenntnisse enthält. Außerdem waren anfangs noch folgende Professuren in der philosophischen Fakultät: Logik und Metaphysik, Moral, Politik, Mathematik, Physik und Griechisch, Geschichte, moderne Sprachen (RATJEN, Gesch. der Univ. Kiel).

Die süddeutschen Universitäten kann Tübingen repräsentieren. Die Modernisierung hat sich hier ebenfalls in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts vollzogen. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts bestand im Wesentlichen noch der Unterrichtsbetrieb, wie er durch die Reformation eingerichtet worden war; auch über die lateinischen und griechischen Autoren wurde noch fleißig gelesen.[1] Seit Anfang des 18. Jahrhunderts ist das Eindringen des Modernen bemerkbar: Vorlesungen über GROTIUS, PUFENDORF und THOMASIUS, über deutsche Dichtkunst, über Antiquitäten erscheinen auf dem Plan. Im Jahre 1720 hielt der Theologe C. M. PFAFF bei Antritt des Kanzleramts eine Rede *de universitatibus scholasticis emendandis et pedantismo literario ex iisdem eliminando*, die wenigstens als Symptom der Stimmung in den oberen Regionen Bedeutung hat. Der Pietismus drang in die theologische Fakultät und gleichzeitig in die philosophische die neue WOLFFsche Philosophie ein: BILFINGER, bald ein höchst angesehenes Mitglied der Universität, begann dieselbe 1721 als Privatdozent vor-

[1] KLÜPFEL, 152. Man vergleiche auch die Straßburger Statuten von 1634 bei MONE, Zeitschrift für die Gesch. des Oberrheins XXVIII, 195 ff.

zutragen, nicht ohne Widerspruch der Theologen. Im Jahre 1752 erhielt die Universität neue Statuten (bei Reyscher, 408 ff.). Die philosophische Fakultät soll nach denselben fünf Professuren haben: 1) Logik und Metaphysik, 2) Moral und Naturrecht, 3) Physik und Mathematik, 4) Griechisch und Hebräisch, 5) allgemeine und deutsche Geschichte. Die Eloquenz und Poesie soll einem unter ihnen, der sich mit diesen Dingen am meisten abgegeben hat, übertragen und jeder Zeit darauf geachtet werden, daß die klassischen Autoren, die Geschichte der Litteratur und Philosophie, die lateinische und deutsche Beredsamkeit und Poesie, die griechischen, römischen und deutschen Altertümer von den Professoren oder Magistern gelehrt werden. — Die Poesie und Eloquenz wurde 1752 dem Professor der Moral übertragen: er las über Redekunst, Sittenlehre, Natur- und Völkerrecht, Altertümer, Geschichte der Philosophie, Handlungswissenschaft. Ebenso wenig las der Gräcist über griechische Autoren. Die klassische Philologie, sagt Klüpfel (202), war in dieser Zeit so gut wie gar nicht vertreten: er irrt aber, wenn er hinzufügt, daß sie damals auf anderen Universitäten als Hauptfach angesehen worden sei.

Die genannten sind unter den protestantischen Universitäten die bedeutendsten und besuchtesten. Ich gehe nicht ein auf die kleineren, Rostock, Greifswald, Erfurt, Marburg, Gießen, Rinteln u. s. f., deren jährliche Immatrikulationsziffer, nach den für das Ende des 17. Jahrhunderts bei Tholuck gegebenen Zahlen um 100 schwankt, zum Teil erheblich darunter sinkt, während die der genannten zum Teil bis 5—600 und darüber steigt. Ebensowenig gehe ich auf die katholischen Universitäten hier ein; die Modernisierung derselben erfolgte, wenigstens was den philosophischen und theologischen Kursus anlangt, erst im folgenden Zeitalter. — Auch die beiden am Schluß dieser Periode neu begründeten Universitäten, Göttingen (1734) und Erlangen (1743), will ich hier nur nennen; ihre Entwicklung und ihr Einfluß gehört der zweiten Hälfte des Jahrhunderts an. —

Es ist eine tiefgreifende Veränderung, welche die Universitäten in dem Jahrhundert, welches auf den westfälischen Frieden folgt, durchgemacht haben: der erste Schritt zum Übergang von der alten schulmäßigen Unselbständigkeit und Gebundenheit zur freien und selbständigen wissenschaftlichen Forschung, zum Übergang vom Mittelalter zur modernen Zeit ist geschehen.

Alle Fakultäten haben diesen Übergang erlebt, allerdings nicht gleichzeitig. Am spätesten und eigentlich noch nicht in diesem Zeitalter ist das moderne Prinzip der freien Forschung in die theologische Fakultät eingedrungen, die kritische Behandlung der heiligen

Schriften beginnt erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts. Früher und stärker hat die juristische Fakultät die bezeichnete Wendung erfahren: das Naturrecht, d. h. die rationale oder philosophische Rechtswissenschaft dringt hier in die Fakultäten als das revolutionäre Element ein. Noch durchgreifender ist die medizinische Fakultät umgestaltet: an die Stelle der Auslegung der Schriften des Hippokrates und Galenus ist die ausgedehnteste, selbtändige, mit völlig neuen Mitteln (darunter das Mikroskop) arbeitende Forschung getreten; überall wird fleißig Anatomie und Physiologie getrieben, die anatomischen Theater und die botanischen Gärten sind in diesem Jahrhundert entstanden. Die neuen Thatsachen werden in schnell entworfenen neuen allgemeinen Theorien gedeutet und verwertet. Am größten ist aber die Wandlung, welche die philosophische Fakultät erfahren hat. Man halte WOLF gegen MELANCHTHON, den *professor Germaniae* des 18. gegen den *praeceptor Germaniae* des 16. Jahrhunderts. MELANCHTHONS Kompendien der Logik, der Physik, der Ethik wollen nichts, als die vorhandene Wissenschaft formulieren; der Anspruch, Ergebnis eigener Forschung und eigenen Nachdenkens zu bieten, bleibt ihnen völlig fern. WOLFS 'vernünftige Gedanken' gaben sich durchaus als neue Ergebnisse eigener Denkthätigkeit; 'nichts ohne zureichenden Grund' ist ihr Prinzip: weder stützen sie sich auf Autorität, noch wollen sie auf Autorität hin angenommen werden: die Vernunft ist die einzige und letzte Richterin in allen Fragen über wahr und unwahr. Sie fordere auf, nicht zu glauben, sondern zu zweifeln, zu prüfen, und so von ihrer Notwendigkeit sich zu überzeugen.

Es ist der Stolz und der Ruhm der Halleschen Universität, hierin vorangegangen zu sein. Das große Prinzip der *libertas philosophandi*, welches SPINOZA in dem *tractatus theologico-politicus*, jenem *liber horrendus* für die alten Universitäten, empfohlen hatte, Brandenburg wagte es für seine neue Universität anzunehmen. Im Jahre 1711 hielt GUNDLING am Geburtstag des Königs eine bemerkenswerte Rede (abgedruckt in J. E. KAPPS Sammlung: *Orationes selectae*, Leipzig 1722, S. 803 ff.). Sie handelt *De libertate Fridericianae:* die Friedrichsuniversität ist das *atrium libertatis.* Was ist die Aufgabe der Universität? GUNDLING antwortet: zur Weisheit zu führen, d. h. zur Fähigkeit, das Wahre und Falsche zu unterscheiden; das aber sei unmöglich, wenn der Forschung irgend welche Grenzen gesetzt seien. Er erörtert dann die Frage: ob ein Mensch das Recht habe, einen andern durch Strafandrohung zu der Meinung, welche er selbst für wahr hält, zu nötigen. Er verneint die Frage; aus naturrechtlichen und aus Nützlichkeitsgründen ist ein solcher Zwang zu verwerfen: es giebt nichts Nützlicheres als Freiheit der Lehre

und der Schrift, durch sie werden alle Geisteskräfte hervorgelockt, alle Wissenschaften kommen zur Blüte, die Künste, der Reichtum und die Bevölkerung wächst, wie dies alles das Beispiel der Niederlande zeige. — Aber, sagt man, *libertas* sei freilich gut, aber *licentia* nicht. — Ist jemals, erwidert Gundling, eine Neuerung versucht worden, ohne daß ihr der Vorwurf des Subjektivismus, der Zügellossigkeit gemacht ward? Sind nicht die Verkünder des reinen Evangeliums von den Pfaffen, sind nicht die Begründer der neuen Physik von den Freunden der verborgenen Qualitäten so beschuldigt worden? Also Zwang ist in diesen Dingen überall vom Übel: belehre, ermahne, bitte; hören sie, ist es gut, wenn nicht, lerne es ertragen. *Veritas adhuc in medio posita est: qui potest, adscendat: qui audet, rapiat: et applaudemus.*

Es war eine unerhörte Sprache. Bisher hatte man es an den Universitäten als selbstverständlich angesehen, daß ihre Aufgabe die Tradition der vorhandenen und anerkannten Wahrheit sei. Überall war, wenigstens in der theologischen und philosophischen Fakultät, der Inhalt der Lehre vorgeschrieben worden: Neuerungen, wie den Ramismus, hatte man unbedenklich verboten. Noch am Ende des 17. Jahrhunderts verpflichtete der Magistereid zu Leipzig und Helmstädt, zur Verteidigung und Fortpflanzung der alten und wahren, d. h. der Aristotelischen Philosophie. Aber das neue Prinzip drang durch. Die Hallesche Freiheit und Weisheit, sagt Heumann in seinem 1718 zum erstenmal erschienenen *Conspectus reip. litter.* S. 52, verbreitet ihr Licht auch zu den andern deutschen Völkern und schon schämen sich überall die Professoren manches zu glauben und zu lehren, was zu den Zeiten unserer Väter noch für heilige Pflicht galt.

Der veränderte Charakter der Universitäten erscheint in der großen Steigerung ihrer litterarischen Produktion, welche gegen Ende des 17. Jahrhunderts beginnt. Eine Menge von litterarischen Rundschauen vermitteln die Kenntnis der neuen Gedanken und Erfindungen. In den ersten Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts ließ fast jede Universität längere oder kürzere Zeit ein eigenes Organ für den Vertrieb ihrer Gedanken erscheinen: Acta, Annalen, Novellen, Nachrichten oder wie immer genannt; Halle und Leipzig voran, Wittenberg, Helmstädt, Jena, Gießen, Altdorf, Rostock, Tübingen folgten. Den Inhalt bilden nicht, wie in den Sammlungen des 16. Jahrhunderts, Deklamationen und Poesien, sondern wissenschaftliche Untersuchungen über physikalische oder historische Dinge, nebst Berichten über die Lehrthätigkeit der Universität und neue Bücher. — Nicht minder sind die gelehrten Gesellschaften bemerkenswert, welche seit Anfang des 18. Jahrhunderts an den Universitäten entstehen, physikalische, ökonomische, historische,

litterarische oder deutsche u. s. f. Die *Geographia academica* von Göz (Nürnberg, 1789) zählt im Ganzen 73 solcher Sozietäten mit engerem oder weiterem Vorhaben auf, fast alle entweder in Universitätsstädten oder Residenzen. Deutsche Gesellschaften bestanden in Leipzig, Jena, Wittenberg, Helmstädt, Göttingen, Greifswald, Altdorf, Wien.

Mit der Veränderung im wissenschaftlichen Habitus der Professoren veränderte sich auch der Charakter des Unterrichts, namentlich der philosophischen Fakultät. Derselbe hatte bisher einen schulmäßigen Charakter gehabt, nach Inhalt und Form; einerseits waren die kanonischen Kompendien der Wissenschaften erklärt und eingeprägt, andererseits Musterstücke der klassischen Autoren interpretiert und nach ihnen Übungen angefertigt worden. Die philosophischen Fakultäten begannen jetzt in dem Sinn sich umzugestalten, daß sie als ihre wesentliche Aufgabe die Anleitung zu wissenschaftlichem Denken und selbständiger Forschung ansahen, eine Umgestaltung, die ihr Ziel erst im 19. Jahrhundert erreicht hat. Das Lesen über Kompendien begann dem freien Vortrag eigener Gedanken zu weichen. Die Disputationen fingen an ihren Wert als *specimina eruditionis* zu verlieren; am Ende des 18. Jahrhunderts waren sie völlig in Mißkredit gefallen, ihre Stelle nahmen wissenschaftliche Arbeiten ein. Dem kam entgegen, daß auch die Studenten den Charakter von Schülern mehr und mehr abgestreift hatten; man kam durchweg älter und selbständiger auf die Universität als im 16. Jahrhundert: nicht vor dem 20. Lebensjahr auf die Akademie zu gehen wird von den Hodegeten gewöhnlich geraten. Die Vorbereitungsschulen hatten seit der Reformation ihren Kursus erheblich ausgedehnt und andererseits waren die Universitäten weniger geschickt Knaben zu schulmäßigem Unterricht aufzunehmen, seitdem nicht mehr unverheiratete Magister in den Kollegien beisammen wohnten. Auch in der äußeren Erscheinung tritt es hervor, daß die Studenten andere geworden waren: wer es irgend konnte trug Perrücke und Degen; die Duellmandate beginnen bald nach der Mitte des 17. Jahrhunderts, ein Symptom der Sache.

Alle diese Umstände trugen dazu bei, den klassischen Unterricht auf den Universitäten zurückzudrängen. Ein elegantes Latein gehörte zwar nach wie vor zu den Erfordernissen gelehrter Bildung; aber längst war die Zeit vorbei, wo lateinische Verse oder Deklamationen den litterarischen Ruhm eines Mannes begründeten; wem sie etwa gelangen, der that gut selbst zu bemerken, daß er auf diese Spielereien keinen großen Wert lege, wollte er anders nicht für einen altfränkischen Mann angesehen werden. Wozu also noch die alten Poeten und Oratoren lesen? denn das konnte doch, nach der herkömmlichen Anschauung,

in keiner andern Absicht geschehen, als sie imitieren zu lernen. Wer den Zweck nicht wollte, und es nötigte nichts mehr dazu, der brauchte auch das Mittel nicht mehr. Daß man die Alten auch noch in einer anderen Absicht als sie zu imitieren lesen könne, ist eine Entdeckung, wodurch im folgenden Zeitalter GESNER und HEYNE epochemachend geworden sind. Dazu kam, daß man diese Autoren auf der Schule 'gehabt hatte', was zur Zeit des Humanismus und der Reformation keineswegs der Fall gewesen war. Hießen sie doch jetzt ausdrücklich *autores classici*, Klassen- oder Schulautoren; erst allmählich im Lauf des 18. Jahrhunderts hat diese Bezeichnung den Sinn von Normalautoren gewonnen. Sollte man als Student zu diesen auf den Schulbänken pertractierten Autoren zurückkehren? Warum denn nicht lieber gleich auf der Schule bleiben, wo dem schulmäßigen Stoff die ihm angemessene schulmäßige Behandlung, mit interpretieren, excerpieren, variieren, amplifizieren zu Teil werden konnte?

Das philologische Studium, so sagt HEUMANN in seinem oben erwähnten Litteraturleitfaden (§ 49), welches früher vorzugsweise auf den Universitäten getrieben wurde, ist jetzt auf die Gymnasien übergegangen; die Professoren der lateinischen und griechischen Sprache, der Poesie und Eloquenz spielen die Rolle der stummen Personen.

Daß dies Urteil dem Thatbestand entspricht, läßt sich auch aus den Klagen der Vertreter der klassischen Studien an den Universitäten nachweisen. Die Dekadence der humanistischen und vor allem der griechischen Studien ist seit dem Ende des 17. Jahrhunderts das stehende Thema, worüber die Philologen bei öffentlichen Gelegenheiten sich vernehmen lassen, und die Klage läuft regelmäßig in die Prophezeiung aus: daß alsbald die Barbarei des Mittelalters wieder hereinbrechen werde. Es hat vielleicht einiges Interesse, ein paar dieser Stimmen zu hören.

Schon in einer 1693 zu Leiden gehaltenen Rede *(de usu atque utilitate Graecae Romanaeque linguae)* führte J. PERIZONIUS bittere Klage: in Schimmel und Schmutz lägen die Griechen begraben; es sei demnach an der Zeit, daß die Barbarei des Mittelalters wiederkehre. Wenn jener so klagen wolle, meint J. BURCKHARD in einem Programm, das er als Rektor der Hildburghäuser Schule 1718 schrieb *(Quid causae sit, cur humanitatis studiis majus hodie a Batavis quam a Germanis statuatur pretium?)* was solle denn ein Deutscher sagen? Den PERIZONIUS habe er selbst in Leiden vor einem großen und wohlgefüllten Auditorium gegen ein bedeutendes Honorar den Terenz erklären hören. In Deutschland brächte der berühmteste Mann auf der größten Uni-

versität nicht so viele zusammen, wenn er umsonst läse. Plato, Aristoteles, Homer, Thucydides, Euripides seien den Studenten nicht einmal dem Namen nach bekannt. Cicero bleibe in den Händen der Knaben. Cäsar und Livius, geschweige denn Virgil, Horaz, Terenz lesen sei ein Vorwurf: über diese Possen seien wir hinaus; für den Nutzen der Kirche oder des Staates komme dabei nicht mehr heraus als beim Spiel mit Nüssen. — Die Schuld des Verfalls findet BURCKHARD bei den Schulmeistern, welche ihre Schüler alsbald zu den höheren, den Realwissenschaften führen, nach selbst gemachten Kompendien; aber auch die Universitäten haben daran Teil, sofern sie immer mehr die deutsche Sprache statt der lateinischen zuliessen. Die Folge werde sein, daß auch die Realwissenschaften verfallen und die Barbarei wiederkehre.

In einem Programm vom Jahre 1709 bespricht der Helmstädter Prof. der Eloquenz, J. CHR. BÖHMER, die Angelegenheit. Er sucht die Ursachen der Vernachlässigung der klassischen Studien 1) in dem schlechten Unterricht in den Lateinschulen, wo z. B. immer noch das methodisch schlechterdings unzulässige Verfahren herrsche, aus lateinisch geschriebenen Grammatiken Lateinisch zu lehren; tüchtige Leute gingen nicht in die Schule, weil das Amt gar zu unansehnlich und schlecht bezahlt sei. 2) In der Meinung der jungen Leute, man könne die nötige wissenschaftliche Vorbildung für ein Amt auch ohne fremde Sprachen sich verschaffen; sei außer dem Deutschen ja noch etwas nötig, so helfe das Französische aus, das doch jeder Gebildete lernen müsse und in welches die Alten jetzt höchst elegant übersetzt seien.

Gegen die Wittenberger beschwerte sich 1728 das sächsische Oberkonsistorium, daß viele Kandidaten des Predigtamts zum Examen kämen, welche einen aufgegebenen Text kaum lesen, geschweige denn einen richtigen Verstand und Vortrag daraus ziehen könnten (GROHMANN, III, 99).

Der Lehrer der Eloquenz in Kiel, MORHOF, beklagt in seinem Polyhistor dieselbe Thatsache: schon JOH. CASELIUS habe über die Vernachlässigung der Sprachen Klage geführt; käme er jetzt auf eine deutsche Universität, so würde er finden, daß die griechische Sprache überhaupt verstummt sei, im Lateinischen ein kindisches Stammeln verübt werde. Die Disputationen über logische und metaphysische Quästionen hätten alles verschlungen (Polyhistor II, 9, 9—16).

Ganz ausdrücklich wird für jene Thatsache den Philosophen die Schuld beigemessen in der Rede, womit J. E. KAPP 1731 die Professur der Eloquenz zu Leipzig antrat. Außer der Neigung der Schulmeister für die Polyhistorie und der allzu kurzen Studienzeit (*triennium* oder

auch *biennium)*, seien vor allem die schlechten Philosophen an der Verachtung der klassischen Studien schuld; es sind natürlich die modernen Halleschen Philosophen gemeint. Ohne Kenntnis der alten Philosophie, deren Sprache sie nicht verständen, und ohne Kenntnis der philosophischen Bemühungen der Neueren, machten sie sich eine eigene Philosophie und gäben dieselbe für die wahre gelehrte Bildung aus. Noch schärfer wird diese Anklage von J. Ben. Carpzow formuliert, der 1748 ein Extraordinariat der Eloquenz in Leipzig mit einer Rede antrat: *de damno, quod parit philosophia absque litteris humanioribus et arte critica.* In den stärksten Ausdrücken führt er aus, daß gegenwärtig eine neue Philosophie aufkomme, welche die Pfleger der Altertumsstudien als Grammatiker und Kritiker verächtlich mache: *jam omnes omnium ordinum scriptores peragravit.* Nicht ausbleiben werde die Barbarei, — doch ich lasse ihn in seiner eigenen Sprache reden — *barbaries ac scholasticorum tempora scabiosa, si philosophiam sequimur unice, Graecos et Latinos autores rejicimus. Lapporum et Finnorum lingua, Gothico et Longobardico sermone in famelicis suis et nauseabundis libellis juridicis Stoice i. e. incomte et inficete philosophantur. Ex academica cavea anno secundo vel tertio evolantes juris brevissimi doctores nihil praeter inanem ex aliquo jure quod illi naturae vocant latratum protrudunt.* Auch über Medizin und Theologie verbreitet sich das Übel: *divini verbi sanctissima placita inquinant stramineis praeceptis, suosque sermones tamquam pigmentis fucoque allinunt philosophia; magna demonstratorum seges inhorruit, qui universam Christianismum philosophica diphthera involverunt et obfuscarunt.* — Über die Adresse dieser Liebenswürdigkeiten war wohl niemand, am wenigsten die Empfänger in Halle, in Zweifel. — Carpzow hatte übrigens in demselben Jahr nochmals Gelegenheit zu einer ähnlichen Rede. Er wurde nach Helmstädt berufen und sprach hier, erheblich zahmer, *de philosophiae absque literis Graecis imperfectione:* er verachte die neue Philosophie nicht. Aber eine Philosophie, welche *diserta, elegans, copiosa* sein und *de rebus divinis humanisque suaviter venuste et amoene*, zugleich aber *argute subliliter acute* disserieren wolle, könne von den Griechen viel lernen. Ohne dieselben degeneriere sie *in jejunam horridam et inpolitam scientiam s. peritiam, quae ab illa vulgarium opificum non discrepat.*

Der spätere Hallesche Geheimerat Klotz bestätigt diese Ansicht in einer Rede: *De dignitate jucunditate et utilitate studiorum humaniorum* (Jena, 1761): *tot quotidie sordibus ingenuam pulcherrimamque philosophiae faciem conspurcant, tot verborum monstra evomunt ut vix homines loqui putemus.* — Genau 100 Jahre früher redete in Basel beim Antritt des Dekanats Joh. Zwinger, Prof. der griechischen Sprache, über dieselbe

Angelegenheit.[1] Er erzählt, er habe einmal in einer Klosterbibliothek in den vorhandenen Büchern geblättert: *horret animus, haeret lingua totumque corpus contremiscit, quoties vel solarum vocum barbariei recordor.* Zwinger gratuliert nach seiner Zeit zu ihrer Vermenschlichung. Wenn KLOTZENS Beobachtungen richtig sind, war also mit dem Zeitalter LESSINGS und KLOPSTOCKS die von den Philologen längst prophezeite Verthierung oder die sogenannte „Barbarei des Mittelalters" endlich wirklich über Deutschland wieder hereingebrochen.

Fünftes Kapitel.

Die Anfänge der Modernisierung der Gelehrtenschulen unter dem Einfluß der höfischen Bildung und des Pietismus.

Die gelehrten Schulen formen sich naturgemäß nach den Universitäten, von welchen sie ihre Lehrer empfangen und an welche sie ihre Schüler übergeben. Wie diese, so strebten jene im 18. Jahrhundert nach Teilnahme an der höfischen Bildung. Wie Halle und Göttingen und ihnen folgend die alten Universitäten ihren Flor an der Zahl der bei ihnen immatrikulierten Grafen und Barone maßen und ihre Wertschätzung dieser *membra praecipua* durch allerlei äußere Auszeichnungen sichtbar machten: so strebten auch die Gelehrtenschulen darnach, jungen Leuten vom Herrenstande sich angenehm zu machen. Seit dem großen Krieg waren die Adeligen auf den Gelehrtenschulen selten geworden; sie erhielten ihren Unterricht bis zur Universität durch Informatoren im Hause; auf den Schulen blieb die Gesellschaft zurück, der die Mittel fehlten, für den Unterricht ihrer Kinder auf andere Weise zu sorgen. Die Lehrer waren hiergegen nicht gleichgültig, ihre soziale Stellung richtet sich stets nach der gesellschaftlichen Stellung ihrer Schüler. Gerade die Tüchtigsten und Strebsamsten finden wir daher bemüht, durch persönliches Entgegenkommen und durch Angebot des Unterrichts

[1] *De barbarie superiorum aliquot seculorum orta ex supina linguae Graecae ignoratione*, Basel 1661. — Von derselben *immanis barbaries, ut verbis vix exprimi possit,* redet ein Kollege des oben erwähnten BURCKHARD, LAUR. REINHARD, in einer Rede *De Graecae linguae fatis* (1722).

in den modernen Bildungswissenschaften ihrer Schule die Söhne der höheren Stände wieder zuzuführen.

Auf diese Weise sind die „galanten“ Disziplinen, Mathematik und Physik mit allerlei Technologie und Raritätenkunde, Geographie und Geschichte mit Genealogie und Heraldik, Moral und Politik nebst Naturrecht und Ökonomie, französische Sprache und deutsche Oratorie und Poesie zuerst in den Kreis der alten Lateinschulen getreten. Allerdings wurden sie nicht sogleich in den eigentlichen Schulkursus aufgenommen, vielmehr erscheinen sie zunächst überall in Privatkursen, welche die einzelnen Lehrer den Schülern der obersten Klassen gegen besonderes Honorar gaben. Es werden sich an allen größeren Schulen solche Privatkurse neben dem eigentlichen Schulkursus in diesem Zeitalter nachweisen lassen. Von den Schulgeschichtsschreibern wird diese Einrichtung nicht selten als eine ganz unzulässige verurteilt; wie mir scheint, nicht ganz mit Recht. Zuerst muß man sagen, es war durchaus billig, daß den Lehrern, die allein für die alten Disziplinen angenommen waren, Extraleistungen besonders bezahlt wurden; es war für viele eine höchst erwünschte Gelegenheit, das bei steigenden Preisen überall ungenügende und oft höchst dürftige Einkommen zu ergänzen. Ferner ist zu bedenken, daß eine allgemeine Einordnung der neuen Disziplinen in den alten Kursus überhaupt nicht stattfinden konnte: es kam eben, ganz abgesehen davon, daß damals überhaupt noch keine Staatslehrpläne für die Lateinschulen gemacht wurden (nur für die Landesschulen wurde der Lehrplan von der Regierung festgestellt), darauf an, ob gerade ein Lehrer, der den Unterricht erteilen konnte, und Schüler, die ihn begehrten, vorhanden waren. Man kann vielleicht auch sagen: gerade die Freiwilligkeit dieser Arbeit auf beiden Seiten war geeignet, ihr erhöhtes Interesse zuzuführen. Arme Schüler, die das Honorar nicht zahlen konnten, waren freilich ausgeschlossen; man wird aber annehmen dürfen, daß, wenn befähigte arme Knaben der obersten Klassen, die zum Studieren bestimmt waren, an den Kursen Teil zu nehmen begehrten, hierfür sich in der Regel werden Mittel und Wege gefunden haben.

Im Verlauf des 18. Jahrhunderts sind übrigens mehr und mehr die Privatkurse in den Realien in den Kreis der öffentlichen Lektionen aufgenommen worden, zunächst an den Landesgymnasien, allmählich auch an den großen städtischen Schulen. Die Notwendigkeit, an diesen Bildungszweigen irgend einen Anteil zu haben, wurde immer allgemeiner und einleuchtender. Nicht bloß der Adelige und der künftige Beamte oder Offizier, sondern auch der arme *studiosus theologiae* bedurfte ihrer. Der Verfasser des früher erwähnten „Vernünftigen Studentenlebens“

rät jedermann, wenn irgend möglich, schon auf der Schule die Anfangsgründe der galanten Wissenschaften zu erlernen, vor allem mit der französischen Sprache einen Anfang zu machen, „weil es heut zu Tage solche *grande mode* worden und bei Frequentation *honnêter* Kompagnien höchst nötig, und ein künftiger *studiosus* nicht wissen könne, ob er nicht mit der Zeit eine Information werde suchen müssen.“ Nicht minder sei es durchaus zu empfehlen, wenigstens einen allgemeinen Konzept von der Geographie und Geschichte und einige Bekanntschaft mit den mathematischen Disziplinen von der Schule mitzubringen.

Wichtig und folgenreich war es vor allem, daß auf diese Weise die Mathematik, besonders die Geometrie, ihre Aufnahme unter die unentbehrlichen Unterrichtsgegenstände der höheren Schulen zu fordern und allmählich durchzusetzen begann. In den Schulen, welche das 16. Jahrhundert eingerichtet hatte, war die Stellung der Mathematik noch eine ganz unsichere. Der Humanismus hatte allerdings auch diese Seite der wissenschaftlichen Bestrebungen des Altertums nicht vernachlässigt; auch MELANCHTHON legte der Mathematik und Astronomie großen Wert bei: aber für die Schule war die Eloquenz so sehr die wichtigste und erste Aufgabe, daß für Dinge, die nicht in engem Zusammenhang damit sich treiben ließen, kaum Raum blieb. Die älteren protestantischen Schulordnungen erwähnen den mathematischen Unterricht überhaupt nicht oder nur im Vorübergehen und mit frommen Wünschen. Die späteren aus dem Ende des 16. und Anfang des 17. Jahrhunderts stammenden Schulordnungen, wie die kurpfälzische (1615) und hessische (1618), ordnen allerdings einen regelmäßigen Unterricht in der Mathematik, jene von einer, diese von zwei Stunden wöchentlich an, doch erstreckt sich derselbe nur auf das gemeine Rechnen, wozu etwa noch der Vortrag einer elementaren Astronomie *(de sphaera)* kommt. So blieb die Lage der Dinge, bis gegen den Anfang des 18. Jahrhunderts. Seitdem wird an den neugegründeten oder den dem Fortschritt huldigenden alten Anstalten, wenn es möglich ist, ein eigener Mathematiklehrer angestellt, und auf ihren Lehrplänen erscheint die Geometrie, regelmäßig mit ihren Anwendungen in der Feldmeßkunst, der Kriegs- und Civilbaukunst, der Gnomonik u. s. f. In diesem *saeculo mathematico*, sagt der Nürnberger Pastor und Schulinspektor FEUERLEIN in einer zur Eröffnung des neuen Gymnasiums 1699 geschriebenen Schrift, wo *methodus mathematica* in allen Disziplinen, auch in *moribus* und *philologicis* angewendet werde, könne niemand mehr *titulum eruditi cum laude* sustinieren, der in der *Mathesi* unerfahren wäre; daher der Rat den Unterricht in der Mathematik durch alle

Klassen des neuen Gymnasiums mit Zugrundelegung von STURMS *mathesis juvenilis* angeordnet habe.[1]

Eine Folge des Eindringens neuer Unterrichtszweige war, daß durch dieselben, wie durch junge Nebentriebe, dem alten Stamm in einigem Maß die Nahrung entzogen wurde. Natürlich konnte am Anfang des 18. Jahrhunderts niemand daran denken, den Unterricht in den alten Sprachen fallen zu lassen; Latein nicht bloß verstehen, sondern auch schreiben und sprechen war offenbar nach wie vor das erste Erfordernis eines jeden, der gelehrte Studien machen wollte; und für die meisten blieb auch einige Kenntnis des Griechischen unentbehrlich. Aber man hatte zu diesen Dingen nicht mehr die Geduld, wie im 16. Jahrhundert. Überall mehren sich die Klagen, daß die Sprachen so viel Zeit kosten; überall dauern die Versuche fort, die Erlernung derselben zu erleichtern und zu beschleunigen. Die Editionen der Klassiker mit Noten *ad modum Minellii* gehören diesem Zeitalter an; vielfach versucht man es mit Neulateinern; es kommen durchweg neue grammatische und lexikalische Lehrmittel, meist in deutscher Sprache verfaßt, in Gebrauch. Halle ist der Ort, von dem diese Umgestaltung der Lehrmethoden und Lehrmittel ausgeht. CELLARIUS' Lehrbücher, HEINECCIUS' *Fundamenta cultioris stili*, dann die Waisenhausgrammatiken und Editionen erlangen mit ihren Bearbeitungen und Nachahmungen die Herrschaft in den Schulen wenigstens des protestantischen Deutschlands.

Ich will im Folgenden einige Nachweisungen über diesen Prozeß der Modernisierung der Gelehrtenschulen geben. Er beginnt im letzten Viertel des 17. Jahrhunderts und dauert das ganze 18. Jahrhundert hindurch, seit der Mitte desselben durch jene Bestrebungen modifiziert, die man als die Anfänge des neuen Humanismus bezeichnen kann.

Die Darstellung mag von FRANCKES Pädagogium in Halle ihren Ausgang nehmen; nicht freilich, als ob FRANCKE diese Bestrebungen überhaupt erst aufgebracht hätte, sie erscheinen schon lange vorher an vielen neugegründeten und alten Schulen; wohl aber kann man sagen, daß sie im Halleschen Pädagogium mit besonderer Klarheit sich dar-

[1] Eine Übersicht über die Stellung der Mathematik in den Schulen während dieses Zeitalters giebt BEIER im Progr. der Realschule zu Krimmitschau 1879. Den Inhalt des STURMschen Lehrbuches findet man bei RAUMER, II, 162 angegeben; ein anderes vielgebrauchtes Schulbuch der Mathematik ist B. HEDERICH's (Rektors zu Großenhain) Anleitung zu den fürnehmsten mathematischen Wissenschaften, benanntlich der *Arithmetica, Geometria, Architectura militaris et civilis,* der *Astronomia* und *Gnomonica,* 1713 u. ö.; eine ausführliche Inhaltsangabe davon bei BEIER, S. 31 ff.

stellen, auch von demselben, als einer wichtigen Pflanzstätte, sich ausgebreitet haben. Das Pädagogium, aus geringen Anfängen erwachsen, wurde mehr und mehr zu einer Mustergelehrtenschule, welche, unbehindert durch historische Tradition oder hemmenden Einspruch fremder Gewalten, sich ganz nach den Anforderungen der Zeit gestaltete, wie sich dieselben in der repräsentativen Persönlichkeit Franckes spiegelten. Im Jahre 1702 erhielt die Anstalt öffentliche Anerkennung und den Namen eines *Paedagogium regium*, blieb aber durchaus unter der Leitung Franckes. Die ausführlichen Ordnungen und Lehrpläne aus den Jahren 1702 und 1721, welche Francke und der Inspektor Freyer verfaßt haben (mitgeteilt in Kramers Ausgabe von Franckes pädagogischen Schriften 277—436, auch bei Vormbaum, III. 53 ff., 214 ff.) lassen Geist und Einrichtungen desselben deutlich erkennen. Einen detailierten Bericht über dasselbe giebt auch Kramer in seinem Leben Franckes (II, 403 ff.). — Neben dem Pädagogium, das Knaben aus den höheren Gesellschaftsschichten, welche meist zum juristischen Studium bestimmt waren, als Pensionäre aufnahm, war die Lateinschule des Waisenhauses, welche außer den begabtesten Zöglingen unter den Waisen auch Stadtkinder zum Unterricht annahm, im Ganzen nach denselben Prinzipien eingerichtet.

Vier Stücke bezeichnet Francke als das Ziel der Erziehung im Pädagogium: daß die Jugend einen guten Grund lege, 1) in der wahren Gottseligkeit, 2) in den nötigen Wissenschaften, 3) in einer geschickten Beredsamkeit, 4) in äußerlichen wohlanständigen Sitten. Für das erste wird durch eine unablässige, den Schüler keinen Augenblick sich selbst überlassende Aufsicht und Zucht, ferner durch ein methodisch durchgebildetes System religiöser Übungen, endlich durch einen sehr ausgedehnten theologischen Unterricht gesorgt. In jeder Hinsicht liegt Francke die Erreichung dieses Zieles am meisten am Herzen.

Für unsere Absicht ist das zweite Stück wichtiger. Unter den Unterrichtsgegenständen des Pädagogiums nahmen die alten Sprachen, und unter diesen die lateinische, weitaus den ersten Platz ein; ihr wurden, nach Freyers Lehrplan, durch alle Klassen täglich $3^1/_2$ Stunde gewidmet, jedoch die beiden Repetitionstage, Mittwoch und Sonnabend, ausgenommen. Das Ziel ist eine völlige Herrschaft über die Sprache in schriftlichem und mündlichem Gebrauch. Deshalb wird auf das Lateinreden bei Großen und Kleinen gedrungen: niemand darf im Unterricht anders als Latein sprechen, es wäre denn, daß er auf Deutsch gefragt worden; zuwiderhandeln wird mit Abzug vom Taschengeld bestraft. Dagegen hatte man, und das ist eine bemerkenswerte Neuerung des Halleschen Unterrichts, die lateinische Grammatik in deutscher

Sprache abfassen lassen: denn es sei eine recht verkehrte Sache, daß ein Deutscher die lateinische Sprache, die er noch nicht verstehe, aus lateinischen und mit vielen philosophischen und schweren *terminis* angefüllten Regeln begreifen solle. Der bekannte Schüler und Kollege Franckes, Joachim Lange, ist der Verfasser der Halleschen lateinischen Grammatik, die seit 1707 in unzähligen Auflagen erschienen ist. Für die ersten Leseübungen dienten Freyers *Colloquia Terentiana* (seit 1714), nämlich Gespräche, welche den Gebrauch des Terenz überflüssig zu machen bestimmt waren; in den oberen Klassen wurde C. Nepos, Caesar und Cicero (Briefe, Officia und kleine philosophische Schriften) gelesen. Für die poetische Lektüre war durch eine von Freyer aus alten und neuen Dichtern zusammengestellte, die Formen an unschuldigem Inhalt aufzeigende Chrestomathie *(Fasciculus poem. Lat.)* gesorgt.

Im Jahre 1698 hatte eine Bewegung unter den Lehrern stattgefunden, welche auf die Entfernung aller heidnischen Autoren abzielte; es gelang jedoch Francke, von der Unbedenklichkeit und Notwendigkeit der zugelassenen Schriften zu überzeugen, es wird nicht gesagt mit welchen Gründen (Franckes pädag. Schriften, S. 287); vermutlich waren es dieselben, welche Lange in seiner eigenen Lebensbeschreibung (64 ff.) dafür anführt: die Gefahr werde durch einen geschickten Lehrer, der das Unzulängliche der heidnischen Sittlichkeit und Religion aufzeige, leicht beseitigt (doch müsse man Schmutziges ausmerzen); und nur von theologischen Materien handelnde Schriften zu lesen sei nicht ratsam, weil solche durch tägliche Behandlung bei jungen Gemütern, die man dabei nicht allezeit in ehrerbietiger Betrachtung erhalten könne, leicht in Geringschätzung fielen.

Selbstverständlich fand neben der Lektüre fortlaufende Einübung des Wortschatzes und der Phraseologie und Verwertung des Angeeigneten in Exerzitien, Extemporalien (variierende Rückübersetzung des Gelesenen), Briefen, Oratorien und Poemen statt. In I wurden in einer Stunde die Leipziger lateinischen Zeitungen gelesen, bei welcher Gelegenheit denn zugleich hie und da ein Stück aus der Geographie, Genealogie, Historie und Heraldik repetiert wurde.

Griechisch und Hebräisch standen gegen das Lateinische weit zurück. Francke hatte hierin der Zeit eine Einräumung gemacht, nach dem ursprünglichen Entwurf scheint den beiden Sprachen, in denen die heiligen Schriften abgefaßt sind, eine bedeutendere Rolle zugedacht gewesen zu sein. Unter den Zöglingen, die nur zum geringsten Teil künftige Theologen waren, blieb jedoch die Nachfrage nach dem Unterricht in diesen Sprachen gering, aufgenötigt wurde er nicht. Griechisch wurde in drei Stufen oder Klassen gelehrt, eine Grammatik

von J. LANGE (seit 1705 oft gedruckt) und das Neue Testament waren fast die einzigen Unterrichtsbücher. Die von FRANCKE entworfene Lehrordnung giebt eine ausführliche Anweisung für den griechischen Unterricht, die als Probe der Halleschen Didaktik, zugleich als Indicium für das Verhältnis dieser Anstalt zu den alten Sprachen mitgeteilt werden mag.

„Sobald sie lesen können, fänget man an das Testament selbst deutsch zu exponieren, saget ihnen einen Vers von Wort zu Wort langsam vor und lässet denselbigen von einem jeglichen nachexponiren; alsdann gehet man weiter und wiederholet fleißig die darinnen vorkommenden *vocabula*, schreibet ihnen auch wohl täglich etliche an die Tafel, die sie abschreiben und des folgenden Tages recitiren müssen. Die Mittwochs- und Sonnabendsstunden werden zur Erlernung der *paradigmatum* aus der *grammatica* angewendet, da man ihnen eins nach dem andern an die Tafel anschreibet und dann langsam vorsaget, bis sie es recht gefasset haben. Bei dem *verbo τύπτω* zeiget man die *formationem temporum* gleichfalls an der Tafel und saget ihnen hernach ein *tempus* langsam nach dem andern vor. Damit aber alsbald die *praxis* möge dazu kommen, fänget man auch zugleich an zu analysiren: doch lieset man nur diejenigen Wörter aus, welche nach dem, was sie gelernet, müssen formiret werden. Z. E. wann sie erstlich nur die *articulos* gelernet, suchet man in dem, was sie im N. Testament gelesen, alle *articulos* auf und fraget sie darvon. Hernach, wenn sie die *nomina primae declinationis* gelernet, suchet man alle *nomina primae declinationis* in dem was abgehandelt worden, auf, und lässet solche dekliniren. Auf diese Weise wird auch in den übrigen verfahren. Wann sie die *paradigmata* wohl gefasset und die ersten sieben *capita* im *Matthaeo* fertig expliciren können, werden sie in die andere Klasse translociret."

Die zweite Abteilung nimmt das N. Testament bis zu Ende durch. Sie übersetzt aber ins Lateinische und zwar zunächst Wort für Wort, nach Anleitung einer für den Unterricht bestimmten Chrestomathie des LEUSDENIUS, in welcher 898 Verse, mit lateinischer Übersetzung, zusammengestellt sind, die alle im N. Testament vorkommenden Wörter enthalten, dann freier mit Beachtung der Latinität, wozu die Übersetzung CASTALIO's Anleitung giebt. Ein Schüler übersetzt vor, nach der späteren Lehrordnung ein Lehrer, damit es schneller gehe; jeder schreibt in seinem Text, der ohne Version sein muß, über, was er nicht weiß. Zu Anfang und zu Ende jeder Stunde wird eine Viertelstunde repetiert, in folgender Weise: der Lehrer liest aus der deutschen Übersetzung irgend ein Kapitel vor und läßt die Schüler im griechischen Text nachlesen, fraget aber bei jedem Vers den einen nach dem

andern, wie dies oder jenes Wort gegeben sei, damit er sie alle in der *attention* erhalte. Auf solche Weise kann das N. Testament im Jahr viermal durchgebracht werden, einmal in der Explikation und dreimal in der Repetition. Nebenher geht in zwei Stunden wöchentlich die Repetition und Ergänzung der Grammatik. Die *verba contracta* und *in μι* werden gelernt, die übrigen *anomala* durch fleißiges Aufschlagen und Lesen. Zur Übung in der grammatischen Analysis wird eine Sammlung von Sprüchen (J. Girberti *Syntagma dictorum scripturae 400, cum definitionibus theologicis*) benutzt; dieselbe wird allmählich auswendig gelernt.

Hat ein Knabe das N. Testament wohl gefasset, so wird er in die erste Abteilung versetzt. Hier werden andere *autores* gelesen, *Macarius, Bibliotheca patrum Ittigii, libri apocryphi, Paeanii Metaphrasis Eutropii, Epictetus, Demosthenis orationes, Plutarchus de puerorum institutione, Pythagorae carmina etc.* Kramer bemerkt jedoch, daß in den noch vorhandenen Klassenjournalen diese Schriftsteller sehr selten vorkommen. Das N. Testament ist thatsächlich die fast ausschließliche Lektüre. Die Lehrart bleibt dieselbe. Auch der grammatische Unterricht wird in derselben Weise fortgesetzt, sowie das Memorieren. Und nach wie vor wird jede Stunde mit der repetitorischen Lektüre eines Kapitels aus dem N. Testament angefangen und geschlossen. Wöchentlich wird eine Version aus dem Lateinischen ins Griechische aufgegeben, in der Regel ein von dem Lehrer aus einem griechischen Autor übersetztes Stück. Bei der Zurückgabe wird das griechische Original vorgelegt, damit die Schüler die *Idiotismos graecos et latinos* und auch den Unterschied des Styls und der Dialekte daran erkennen lernen. Von der griechischen Poesie machet man ihnen gleichfalls so viel bekannt, als nötig ist. Freyers *fasciculus poëm. Graec.* gab später hierzu Gelegenheit.

Man sieht, die Hallesche Didaktik zeigt die Züge der Reformpädagogen; die Methode der Spracherlernung ist von den Vorschlägen des Ratichius nicht weit entfernt. Francke war Schüler des Gothaer Gymnasiums gewesen (1673—1679), welches schon unter dem Rektor A. Reyher während der Regierung des Herzogs Ernst die neue Lehrart angenommen hatte und wegen der *methodus instituendi* in großem Ruf stand (Schulze, Gesch. d. Goth. Gymn., 119 ff.). Durch die Halleschen Lehrbücher und die an dem Waisenhaus-Seminar gebildeten Präzeptoren haben die didaktischen Neuerungen der Reformer die wirksamste Verbreitung gefunden.

Die französische Sprache gewann an Bedeutung, was die griechische verlor. Für die Leseübungen wurden auch hier, neben einigen andern Sachen, das N. Testament und französische Zeitungen gebraucht.

Neben dem regelmäßigen Unterricht durch deutsche Lehrer finden Sprechübungen unter Leitung eines französischen *maître* statt: er lieset mit lauter Stimme etwas vor und parlieret auch mit ihnen von allerhand nützlichen Sachen.

Die Sprachen nehmen weitaus den größten Raum im Unterricht des Pädagogiums ein; den sogenannten Realien oder *disciplinis litterariis*, wie sie in Freyers Lehrordnung heißen, ist bloß eine tägliche Nachmittagsstunde zugeteilt. Voran stehen Geographie und Geschichte; in beiden wird vorzugsweise Palästina und Deutschland berücksichtigt. In der Geographie werden Hübners Lehrmittel, die Fragen und Karten, gebraucht; für die Geschichte empfiehlt Francke die *Idea historiae universalis* des J. Buno, Rektors in Lüneburg, welche nach der Weise des Comenius die Einprägung des geschichtlichen Materials durch mnemotechnische Bilder von seltsamer Art der Jugend zu erleichtern sucht.

Der mathematische Unterricht beginnt mit Rechnen und geometrischer Anschauungslehre. Für Geometrie, Trigonometrie und etwa auch Algebra werden Wolfs Grundrisse gebraucht. „Die Schüler werden auch zum öfteren auf den hierzu im *horto botanico* aptirten Platz geführet und zur Ausmessung mancherlei Länge, Breite, Höhe, körperlichen Raumes und Dichte angewiesen.“ Auch kann nach Gelegenheit zu anderen Stücken aus der *mathesi applicata*, als der Baukunst, Mechanik, Gnomotik etc. geschritten werden. — Eine wesentliche Absicht beim mathematischen Unterricht ist die Schärfung des Verstandes, wozu dieselbe tauglicher, als wenn man die Jugend mit vielen unnützen Dingen aus der Logik plaget; sie lernen dort eins aus dem andern vernünftig schließen und eine Wahrheit aus der andern herleiten.

Endlich wird *stilus Germanicus* exkoliert, indem nach Anleitung oratorischer Vorschriften Reden, Briefe und Gedichte gemacht werden.

Unter dem Titel Rekreationsübungen sind zur Befriedigung einer unschuldigen Kuriosität angeordnet: Besuche bei Handwerkern und Künstlern, Unterricht von Thieren, Kräutern, Bäumen, Metallen, Steinen und anderen Mineralien, Erde, Wasser, Luft, Feuer und mancherlei *meteoris*, von den Hauptstücken der Haushaltungskunst, als Acker-, Garten- und Weinbau, Bierbrauen u. s. f., von der *materia medica*, von der Experimentalphysik und Astronomie, von der Botanik und Anatomie, überall soweit möglich mit Demonstrationen. So wird unter dem Titel Anatomie auch das Tranchieren geübt, zuerst am Phantom, darnach auch an wirklichen Speisen, jedoch also, daß daraus keine Gasterei entstehe und insonderheit kein Wein dabei gebraucht werde.

Auch das Serviettenbrechen und Apfelschälen wird nicht übergangen. Zur Erwerbung mechanischer Fertigkeiten bietet das Drechseln, die Pappfabrik, das Glasschleifen Gelegenheit; nicht minder wird Unterricht im Zeichnen und der Musik angeboten. — So wird, nach wiederholtem Ausdruck, *dulce cum utili* misciert.

Als eine wichtige Neuerung wird noch hervorgehoben, daß man die alte feste Klasseneinteilung aufgegeben habe; statt dessen würden für jedes einzelne Unterrichtsfach Abteilungen gebildet, denen die Zöglinge nach den Fortschritten, welche sie in dieser Disziplin gemacht hätten, zugeteilt würden; eine Einrichtung, welche im 18. Jahrhundert viele Lobredner und Nachahmer gefunden hat. Sie hängt offenbar mit der Aufnahme der neuen Unterrichtsfächer, außerdem freilich auch mit den besonderen Bedürfnissen eines Alumnats zusammen, das sehr ungleich vorbereitete Zöglinge aufnahm. So lange Latein der einzige Unterrichtsgegenstand war, war die Einteilung der Schüler in feste Klassen nach dem Maß ihrer Kenntnis in dieser Sprache das Natürliche. Es schien aber absurd diese Einteilung beizubehalten, nachdem so heterogene Kurse, wie mathematische oder geographische hinzugekommen waren: jemand der als guter Lateiner auf die Anstalt kam, mochte hierin noch nicht die ersten Anfangsgründe kennen. Nachdem im 19. Jahrhundert die detailierteste Absteckung des Schulkursus von Staatswegen stattgefunden hatte, sodaß auf allen Schulen des Staates der gleiche Stufengang innegehalten wurde, schien es möglich und vorteilhaft zu der festeren Gliederung zurückzukehren.

Erwähnung verdient endlich die Einrichtung einer *Selecta*, das heißt eines zusammenfassenden und abschließenden Jahreskursus, der zur speziellen Vorbereitung auf das Universitätsstudium bestimmt war. Vor allem wurde Vervollkommnung im lateinischen Stil, auch durch ausgedehntere Lektüre lateinischer Autoren, erstrebt, außerdem aber durch einleitende encyklopädische Vorträge über alle Fakultätswissenschaften das freiere Studium auf der Universität vorbereitet. In der Philosophie wird im ersten Halbjahr die Geschichte der Philosophie, die Logik und Physik, im andern die Ontologie, Metaphysik oder *doctrina spirituum*, und die Moral mit Naturrecht und Politik traktiert, zumeist nach des Buddeus Kompendien. Ebenso wird allen, sie mögen einmal studieren, was sie wollen, ein kurzer Unterricht in *jure et medicina*, und zwar durch einen geübten *studiosum* erteilt. Wichtiger ist natürlich die Theologie; der Unterricht der *Selecta* hat besonders die Aufgabe, die Jugend mit den Waffen der Apologetik zu versehen gegen „die verführerischen und heutzutage sehr überhand nehmenden Lehrsätze der *Atheorum*, *Deistarum*, *Naturalistarum*, *Fanaticorum*, *Indifferen-*

tistarum und anderer dergleichen Freigeister, damit die Scholaren, welche meistenteils das *studium juridicum* oder *medicum* zu ergreifen pflegen, gegen die künftigen Versuchungen, worin sie durch Lesung solcher Bücher oder auch in der Konversation mit dergleichen Leuten auf Reisen, an Höfen und bei anderer Gelegenheit geraten können, in etwas gewappnet werden.“

Eine für die Ausbreitung der pädagogischen und didaktischen Ideen Franckes wichtige Einrichtung war die regelmäßige Verwendung von Studierenden zum Unterricht: gegen freien Tisch übernahmen arme Theologen Stunden an den sämtlichen Schulen des Waisenhauses, besonders auch an der Lateinschule, unter Aufsicht und Anleitung der Inspektoren; die Einrichtung war von Anfang an zugleich darauf gerichtet, die Studenten für einen etwaigen künftigen Schuldienst vorzubereiten. Diesen letzten Zweck vollständiger zu erreichen, wurde 1707 ein besonderes Institut unter dem Namen eines *Seminarium selectum praeceptorum* errichtet und 1715 mit einem eigenen Haus ausgestattet, in Verbindung mit einem *Seminarium ministerii ecclesiastici.* Die Mitglieder desselben sollten in den ersten Jahren vorzugsweise selbst Unterricht erhalten, indem sie neben dem theologischen Studium die Schulwissenschaften, d. h. die alten Autoren, den lateinischen Stil, Geschichte und Geographie, Litterarhistorie und Antiquitäten trieben. Die letzten Jahre sollten hauptsächlich der praktischen Einführung in den Lehrerberuf gewidmet werden. Die Leitung hatte zu Anfang Cellarius, nach seinem Tode Freyer. Wie es scheint, ist das früher erwähnte *Collegium eleg. litteraturae* darin aufgegangen. (Kramers Leben Franckes II, 11 ff., 111).

Die Franckesche Pädagogik entsprach ganz dem Verlangen der Zeit; sie verband Frömmigkeit und Gemeinnützigkeit, sie erzog für den Himmel, ohne die Erde und ihre Bedürfnisse, selbst sehr weltliche, zu vernachlässigen; und das alles nach der Maxime des utilitarischen Rationalismus: auf kürzestem Wege größte Leistung. Ferien und freie Nachmittage gab es im Pädagogium nicht, jeder Streifen Zeit wurde in Kultur genommen, um darauf Frömmigkeit und nützliche Kenntnisse oder Fertigkeiten anzubauen; auf dem unkultivierten Boden würde, so ist Franckes Meinung, doch nur Unkraut wachsen, von welchem dann auch das bebaute Feld überwuchert werden möchte. Spiel und Scherz, in welcher Gestalt immer, wurde dem Kreise der Halleschen Anstalten gänzlich fern gehalten: es sind Arbeitshäuser, nicht Häuser der Muße, wie es auch ihr baulicher Charakter bestimmt genug ausspricht. Was sollten in diesen Häusern die Werke der Griechen, die in der Muße und für die Muße geschaffen sind? Was gehen die Fabeln ihrer Dichter,

die Spekulationen ihrer Philosophen, die Reden, mit welchen die Redner das müßige Marktpublikum zu Athen unterhielten, junge Leute an, welche zur Übernahme weltlicher oder geistlicher Bedienungen im 18. Jahrhundert geschickt gemacht werden sollten? Es leuchtete den Zeitgenossen durchaus ein: gar nichts!

Am stärksten und unmittelbarsten erfuhren die Brandenburgisch-Preußischen Länder den Einfluß Franckes. Schon unter der Regierung Friedrichs I. war Francke in Berlin bei den einflußreichen Männern *persona grata*; wie denn auch seine Frömmigkeit keineswegs alle weltliche Klugheit ausschloß. Einige der bedeutendsten Schulen kamen schon unter dieser Regierung unter die Leitung von Schülern und Gesinnungsgenossen des Halleschen Pädagogen. Die auf dem Friedrichswerder zu Berlin 1681 neugegründete Schule erhielt Joachim Lange zum Rektor (1698—1709) und wurde durch ihn zu Ansehen gebracht. (Müller, Gesch. des Fr. Werderscheu Gymn. S. 17 ff.) Die 1694 gegründete Friedrichsschule zu Frankfurt a. O. wurde von P. Volckmann, der später (1707—1721) dem Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin als Rektor vorstand, das 1703 gestiftete *Collegium Fridericianum* zu Königsberg von H. Lysius ganz nach Halleschem Muster eingerichtet und später von F. A. Schulz im Sinne Franckes geleitet. Die übrigen reformierten Schulen des Landes wurden auf diese als Musteranstalten verwiesen.[1]

Deutlich läßt sich der Einfluß der neuen Zeit auch an dem Berlinischen Gymnasium im Grauen Kloster verfolgen. Schon unter dem Rektor Heinzelmann (1652—1658) wird mathematischer und physikalischer Unterricht in Privatstunden erwähnt. Sein Nachfolger führte den *Terentius Christianus* an Stelle des heidnischen ein. Unter dem Rektorat des Polyhistors Weber (1668—1698) umfaßte der Lehrplan Geschichte nach eigenen Tabellen des Rektors, Mathematik nach Weigels Pankosmos, Physik und Geographie. Der Rektor Bodenberg (1708—1726), ein Schüler des Cellarius, ist mit anderen Berliner Rektoren und Lehrern Verfasser der Märkischen Grammatiken und anderer Lehrbücher, welche an die Hallesche Methode sich anlehnen und bis gegen Ende des Jahrhunderts in Gebrauch blieben. Die lateinischen Deklamationen wurden durch deutsche Reden, auch historischen und patriotischen Inhalts ersetzt, nicht minder französisch gelehrt. Auf

[1] Merleker, Annalen des Friedrichsgymn., Königsberg 1864. Interessantes Detail über die Kämpfe bei der Einführung des Pietismus in Königsberg bei J. Horkel, der Holzkämmerer T. Gehr und die Anfänge des Friedrichskolleg., Königsberg 1855.

Bodenberg folgte, um das noch zu erwähnen, als Rektor des Grauen Klosters der deutsche Sprachforscher Leonhard Frisch, auf diesen, nach kurzem Zwischenregiment, der bekannte Geograph Büsching (1766 bis 1793). Von dessen Nachfolger, Fr. Gedike, wird später zu handeln sein (Heidemann, Gesch. des Gr. Klosters, 156 ff.).

Seit dem Regierungsantritt Friedrich Wilhelms I. erlangte die Franckesche Richtung immer entschiedener die Herrschaft in den preußischen Kirchen und Schulen. Der König schätzte Francke und bewunderte sein Werk; Nützlichkeit und Frömmigkeit hielt er wert, für unfruchtbare Wissenschaft und den schönen Schein hatte er kein Verständnis. Er ist der eigentliche Begründer der Volksschule in Preußen; die Waisenhauspädagogik hat ihr im Entstehen Sinn und Gestalt gegeben. Auch der gelehrte Unterricht erhielt, soweit die Regierung ihn bestimmt, diesen Charakter.

Eine Verordnung vom 30. Sept. 1718 „wegen der studierenden Jugend auf Schulen und Universitäten, wie auch der *candidatorum ministerii*“ (bei Rönne I, 61 ff.) enthält unter anderem folgende charakteristische Bestimmungen über das Ziel der Schul- und der Lehrerbildung: „Auf Schulen und Gymnasien sollen sonderlich diejenigen, welche *Theologiam* zu studieren gedenken, einen guten Grund legen im *catechismo*, in *Latinitate*, in *Disciplinis*, in *Historia ecclesiastica et civili*, und *Geographia;* das *Novum Testamentum* sollen sie *in fontibus absque interprete* lesen und vertiren, den *codicem Hebraeum* guten Teils durchgebracht haben, in der Teutschen Orthographie und Kalligraphie wohlgeübet sein, auch in Teutscher Sprache einen verständlichen Vortrag thun.“ — Es folgen Bestimmungen über Universitätsstudium und Amtsprüfung der Kandidaten des Kirchen- und Schulamts: bei der Ankunft auf der Universität (Landeskinder sollen allein kgl. preußische besuchen) soll der Ankömmling, der übrigens von der Schule *testimonia*, vom Beichtvater und allen *praeceptoribus* unterschrieben, mitbringt, von denen *Decanis* wohl examinieret und von denen Professoribus angewiesen werden, wie er seine *Collegia* vorzunehmen habe; besonders an einen derselben soll er sich näher anschließen, demselben seine Umstände offenbaren und von ihm Rat annehmen. Beim Abgang kann er ein *testimonium vitae et studiorum* fordern. Wenn der *studiosus* dann zu Hause anlanget oder sich anderswohin zur *information* begiebt, so soll er sich bei dem *praeposito* des *synodi* melden, welcher mit seinen Kollegen ihn examiniert und ihm darüber ein *testimonium* erteilt. Damit ist *licentia concionandi* und zugleich *docendi* gegeben.

Vor einer eventuellen Anstellung als Prediger oder Lehrer ist dann aber noch das eigentliche Amtsexamen zu bestehen. Den Patronen

wird zur Pflicht gemacht, vor Verleihung der Stelle den Kandidaten dem Konsistorio oder dem Generalsuperintendenten zu einem Tentamen zu sistieren. „In diesem Tentamen sollen die *examinatores* ein jeder *privatissime* den *candidatum* nach seinem inwendigen Zustande prüfen: Ob er in der Buße und lebendigem Glauben stehe? Was er hierin vor Kennzeichen von sich geben könne? Wie er sein Leben von Jugend auf geführet? Wie er zu Gott bekehret worden? Welche *specimina providentiae divinae* er an sich erfahren? Wie er zu dem Amt komme? Ob bei ihm oder dem *patrono* unlautere Absichten unterlaufen? Wie er das Amt im Predigen, Katechisieren und übrigen Verrichtungen zu führen gedenke? Welche Bücher er gelesen und zu eigen habe? Ob er einige Mängel in Kirchen- und Schulsachen angemerket und Mittel zur Verbesserung wisse? Da denn auch zu attendieren, wie es um die *studia* und übrige Amtstüchtigkeit stehe?“ Hierauf folgt ein öffentliches Examen vor der Ordination, entweder im Konsistorium oder in der Sakristei, in Gegenwart aller Examinatoren und womöglich auch eines *membri politici* des Konsistoriums. Es berührt *theologicam theticam et polemicam*, *exegeticam*, *moralem*, *casuisticam*, *pastoralem* oder *historiam ecclesiasticam*. Durch dieses Examen wird erkundet, ob der Kandidat die vornehmsten Artikul der christlichen Lehre, sonderlich auch von denen praktischen *Materiis* die *thesin* recht inne habe, *analogiam fidei*, auch *oeconomiam* und *ordinem salutis* wohl verstehe, desgleichen den Unterschied des Gesetzes und Evangelii. *Candidatus* muß seine *thesin* durch die Hauptsprache des Grundtextes beweisen, den in der Hauptsprache liegenden Nachdruck eruieren, einen vorgegebenen Text *ex tempore* analysieren, disponieren, notdürftig erklären und die *usus* herausziehen können.

Das theologische Examen ist zugleich Lehramtsprüfung. Eine Probelektion in der zu übernehmenden Schulstelle vervollständigte oder vertrat wohl auch jenes Examen. Die Schulmeister werden auch durchaus als Kandidaten des Pfarramts angesehen. Es wird von ihnen erwartet, daß sie den Pfarrern mit Predigen und Katechisieren zur Hand gehen. Auch sollen die Pröpste ihnen theologische Vorlesungen halten, „wöchentlich einmal ein *collegium publicum*, dazu sich die *studiosi* vom Lande dann und wann mit einfinden“.

Über das Schulziel giebt noch etwas genauere Bestimmungen eine Verordnung vom 25. Okt. 1735 für Preußen (Arnoldt, Gesch. d. Königsb. Univers. I, Beil. 54). Ihr Verfasser ist F. A. Schulze. Um zu verhüten, daß nicht unfähige und unwürdige Subjekte den Genuß der Benefizien würdigen und begabten vorwegnehmen, wird festgesetzt: niemand soll in die erste Klasse der großen Lateinschule gelassen werden,

„der nicht einen leichten *autorem classicum*, als den *Cornelium Nepotem*, wo man ihm denselben aufschlägt, fertig exponiere und selten einen Fehler wider die Grammatik begehe; keiner in *primam Graecam*, der nicht im Griechischen zum mindesten die *declinationes* und das *verbum regulare* innehat und dabei die ersten zehn Kapitel im Neuen Testament ohne Version exponieren und ziemlich analysieren kann. Insbesondere muß niemand *ad Academica* dimitiert werden, der nicht einen etwas schweren *autorem*, als *Curtium* und *orationes Ciceronis selectas* ziemlich geläufig exponieren und eine kleine *Oration absque vitiis grammaticis* machen, auch was Latein geredet wird, notdürftig verstehen könne, dabei aus der Logik das vornehmste aus der *doctrina syllogistica* und das allernotwendigste aus der Geographie, Historie und Epistolographie innehabe, imgleichen der nicht mindestens zwei Evangelisten im Griechischen, als Matthäum und Johannem und die 30 ersten Kapitel des ersten Buches Mosis im Hebräischen fertig exponieren und beides ziemlich analysieren könne". Auch die Juristen und Mediziner sollen sich der Erlernung des Hebräischen nicht entziehen, denn es sei besser etwas an sich nicht schädliches mit zu lernen, als die Zeit mit Müssiggang oder wohl gar mit Mutwillen hinzubringen.

Durch eine Aufnahmeprüfung beim Zugang zur Universität soll die Innehaltung dieser Vorschriften gesichert werden. Die sich als Theologen inskribieren lassen wollen, werden von der theologischen Fakultät, die übrigen, d. h. Juristen und Mediziner, von dem Dekan der philosophischen Fakultät geprüft. Es wird ausdrücklich festgesetzt, daß jedermann bei einer der drei oberen Fakultäten sich alsbald einschreiben lassen soll; weder der Einwand, daß man noch nicht entschieden sei, noch der, daß man sich allein auf die Philosophie oder einen Teil derselben legen wolle, darf hiervon eine Ausnahme begründen.

In dem Staat Friedrich Wilhelms I. werden *studiosi artium liberalium* nicht gebraucht. —

Die eigentliche Heimat der pädagogischen Reformbestrebungen waren seit dem Anfang des 17. Jahrhunderts die kleinen mitteldeutschen Territorien, besonders die thüringischen Herzogtümer. Hier hatten Ratichius und seine Anhänger Eingang gefunden; hier zuerst hatte fürstliche Fürsorge dem allgemeinen Unterricht sich zugewendet; Ernsts des Frommen Schulmethodus führte selbst in die Dorfschulen den Unterricht in den nützlichen, natürlichen und politischen Dingen ein. Auf dem Gothaischen Gymnasium hatte Francke als Schüler (1673—1679) die neue Lehrart kennen gelernt. Was als allgemeiner Grundsatz bei der Absteckung des Unterrichtsplanes für die Gothaer Schule angeführt wird: „daß zwar nächst dem *exercitio pietatis* das *fundamentum studiorum*

die lateinische Sprache sei, daß aber außer dieser die griechische und hebräische und, zur Erweckung und Schärfung des Nachdenkens, sowie zur Vorbereitung auf den akademischen Unterricht, die Geschichte, Mathematik, Philosophie, besonders Logik und Rhetorik, ferner die Grundsätze der Poesie, Beredsamkeit und Musik vorgetragen werden müßten": das kann auch als Norm der Halleschen Einrichtungen gelten. Auch die Hallesche *classis selecta* hatte ihr Vorbild in Gotha, nicht minder war das starre Klassensystem auch hier schon durchbrochen. Im Jahre 1694 trat Vockerodt, der erste pietistische Rektor in Gotha, das Amt an. 1718 wurde ein Franzose angenommen, in zwei Stunden wöchentlich seine Sprache zu lehren (Schulze, Gesch. des Goth. Gymn., 131 ff.).

Eine höhere Bildungsanstalt mit ganz modernem Charakter wurde im Jahre 1664 von Herzog August von Sachsen-Weißenfels, demselben der als Administrator des Erzstifts Magdeburg die schon erwähnte, von Grundsätzen des Comenius erfüllte Schulordnung vom Jahre 1658 gegeben hatte, in seiner Residenz Weißenfels begründet. Die Bestimmung derselben war, dem kleinen Ländchen als akademisches Gymnasium die Universität, wenigstens zu einem Teil, zu ersetzen. Außer den Sprachen und der Philosophie standen Mathematik und Physik, Geschichte und Politik, sowie die Elemente der Fakultätswissenschaften auf dem Programm der Anstalt (Rosalsky im Progr. 1873). Unter den ersten Lehrern finden sich Chr. Cellarius und Chr. Weise. Jener hat, ehe er in Halle den Ort seiner Bestimmung fand, noch den Schulen zu Weimar, Zeitz und Merseburg vorgestanden. Weise, der bekannte deutsche Poet und Dramatiker, sowie Verfasser von allerlei Lehrbüchern der Politesse, hat später (1678—1708) als Rektor des Zittauer Gymnasiums auf die Modernisierung der lausitzischen und sächsischen Schulen nicht unerheblichen Einfluß gehabt (vgl. Gelbke, Zittauer Progr. 1881).

Statt mehr oder minder unerhebliche Notizen über die Erlebnisse anderer thüringischer Schulen in diesem Zeitalter zusammenzustellen, will ich hier eines der leidenschaftlichsten Wortführer der Reformpädagogik erwähnen, der in langer Lehrthätigkeit an der Universität Jena manche wirksame Anregungen gegeben hat: Erhard Weigel (1625—1699, seit 1654 Prof. der Mathematik in Jena).[1] Weigel spricht mit der herbsten Verachtung von dem Bestehenden: die Mathematik und Sachwissenschaften würden gänzlich vernachlässigt und „das zarte Lehrfeld mit lauter (lateinischen) Wörterpflanzen und Sprachsamen

[1] E. Spiess, E. Weigel, Leipzig 1881. Über s. pädagogischen Bestrebungen handelt A. Israel im Jahresbericht des Seminars zu Zschopau 1884, sowie ein Artikel von Bartholomäi in den Jahrb. für Philol. u. Päd., Bd. 98, 400 ff.

besteckt und bestreuet, zwischen welcher Wörtersaat dann sehr viele Streit- und Zankdisteln mit aufwachsen"; denn aus dem Wortwissen kommt der Hochmut und Zank, aus dem Sachwissen Bereitwilligkeit und Friede. Ferner sind die alten Sprachen und Schriftsteller ein Hemmnis der Gottesfurcht: „sie bringen meistens abscheuliche Welthändel, Fabeln und Figmente, und darunter grausam garstige und verführerische Vorstellungen, ja Lehren und Anreizungen zur Geilheit, zum Betrug, zur Falschheit und allen Lastern vor. Man findet in denselben zwar den und jenen feinen Spruch, aber keinen, der nicht auch aus der Natur oder der täglichen Erfahrung bekannt sein sollte. Und daneben sind soviel abscheuliche Schandpossen und Narrendeutungen, grobe Zoten, ärgerliche Thaten, alberne Fabeln, grausame Dichtungen von so und so vielen und vielerlei Göttern und Göttinnen, unmenschliche Vermischungen mit dem Vieh in ihnen erzählet." — Freilich Latein muß gelernt werden. Aber auf andere Weise als jetzt geschieht; Weigel giebt dazu Anleitung. „Die Grammatik ist nicht für Kinder, die Sprachregeln sind ihnen zuwider. Den Kindern die Sprache durch Regeln lehren wollen ist ebenso, als ob ein Fuhrmann seinen anziehenden Pferden durch Einhemmen helfen wollte." Aus lateinisch geschriebener Grammatik die fremde Sprache lehren sei gleich, „als wenn man Vögel fangen und dieselben Vögel zu Lockvögeln ihrer selbst gebrauchen wollte". Man muß Wörter, Formen und Redensarten auswendig lernen lassen und dann viel Übung im Reden geben: wird falsch gesprochen, es schadet nicht, die Kinder lernen auch eher gehen als tanzen. Das Memorieren wird erleichtert durch Chorsprechen „auf des Lehrers Vorrufen mit Nachrufen gesungen, wobei die Kinder auf einer Schaukel oder Schulpferdchen sitzen oder mit dem Ball spielen, damit das verdrießliche Memorieren durch eine Nebenlust versüßt werde". Ein Basedowianer vor Basedow!

Derselbe Prozeß der Modernisierung im Sinne der Nützlichkeit für die irdische und himmlische Wohlfahrt läßt sich auch an den sächsischen Schulen nachweisen. Im Jahre 1676 trat Jacob Thomasius, der schon lange neben seiner Universitätsprofessur eine Lehrerstelle an der Thomasschule in Leipzig verwaltete, das Rektorat dieser Schule an. Alsbald legte er dem Rat einen Reformplan vor, in dem folgende Punkte vorkommen: „ob nicht *in prima classe* des Dienstags statt des *Isocratis* das griechische N. T. einzuführen, weil hiervon sowohl bei einem jeden im Christentum, als auch bei denen insonderheit, so sich künftig *in studio academico* auf *theologiam* legen möchten, größerer Nutzen zu erwarten; ob nicht, weil der Rat angeordnet, öfters *actus oratorios* abzuhalten, statt der *officiorum Ciceronis* dessen *orationes* oder

Mureti, Majoragii und dergleichen *orationes* in I einzuführen; ob nicht eben zu solchem Ende, damit auch *secunda classis ad studium eloquentiae* allmählich angeleitet, selbige *ad elaborationes progymnasmatum* zu unterweisen, und zu diesem Ziel *Aphthonius* zu erklären, welches dann füglich in der Zeit, wo zeither *Epistolae Ciceronis* erklärt worden, geschehen könnte; ob nicht, falls es bei den *Epistolis* bleiben sollte, die des *Ciceronis* mit denen *Manutianis* zu verwechseln; ob nicht bei denen *Primanis* ratsam, daß *loco Aurei Carminis Pythagorae*, weil zu anderer Zeit bereits ein *carmen Graecum*, nämlich *Posselii Evangelia* erklärt werde, ein *historicus Latinus*, z. E. Justinus, zu introduzieren sei; ob nicht *poesis Latina* mit denen *Primanis* auch vom *Rectore* zu üben und zu solchem Ende *Buchanani Psalterium* oder ein anderes christliches *Poëma* vorzunehmen; ob nicht bei denen *Secundanis* die Zeit, welche zu *Terentii Comoediis* bestimmet, vieler Ursachen wegen *Schoenaei Terentius Christianus* einzuführen; ob nicht für *Tertia* die *colloquia Corderi* zu gebrauchen?" (Stallbaum, 42 ff.). Man sieht, es sind ganz die Gesichtspunkte der Halleschen Pädagogik, aus denen auch diese Vorschläge schon geflossen sind. Sie hatten übrigens auch den Beifall der Orthodoxie. Stallbaum führt aus Carpzows Leichenpredigt auf Thomasius folgendes Lob an: „Bei ihm traf das Sprichwort nicht ein: je gelehrter, desto verkehrter; sondern je gelehrter er war, jemehr erwies er seine Gottseligkeit, und stunken ihm der heidnischen Autoren Schriften, die er früherhin durchstänkert hatte, einige Jahre her gleichsam an".

Auch der Leipziger Rat fand diese Vorschläge sehr zweckmäßig. Die neuen Lehrbücher wurden eingeführt und J. M. Gesner fand sie noch im Gebrauch, als er 1730 das Rektorat der Thomasschule übernahm. Inzwischen war, unter dem nächsten Nachfolger des Thomasius, J. H. Ernesti (1684—1729), der auch ebenso wie jener *prof. poës.* an der Universität war, eine neue Schulordnung eingeführt (1723), welche Übungen in der deutschen Oratorie und Unterricht in Geschichte und Geographie einschloß; ein Lehrer der Mathematik wurde erst 1731, zur Zeit von Gesners Rektorat, angestellt.

Eines bedeutenden Rufes erfreute sich seit ihrer Gründung und Errichtung durch P. Vincentius die Schule zu Görlitz. Ihre Modernisierung begann unter dem Rektor Chr. Funcke (1666—1695), einem Mitglied der fruchtbringenden Gesellschaft; gegen Ende seines Lebens kam er auch in das Geschrei des Pietismus. Ein neuer von ihm entworfener Lehrplan vom Jahre 1666 umfaßt, außer den alten Sprachen und der Logik und Metaphysik, auch *philosophia civilis et naturalis*, Astronomie, Geographie und Geschichte. Sein Nachfolger

Grosser führte das Amt in gleichem Sinn (Knauth, Gesch. des Görlitzer Gymnasiums, 1765).

Die Vollendung der Neugestaltung, freilich schon mit Anklängen an die Ideen, welche die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts bewegen, ist das Werk Chr. Baumeisters (1736—1785), eines der berühmtesten Rektoren seiner Zeit; er ist ein Nachkomme Melanchthons, ein Schüler des Gothaer Gymnasiums und der Jenaer Universität. In einem Programm vom Jahre 1747 giebt er eine Anzeige von der vorteilhaften Einrichtung des Görlitzer Gymnasiums, aus welcher ich die wichtigsten Punkte mitteile. Unter den Sprachen wird zuerst die deutsche genannt: es sei ein schädliches Vorurteil, daß sie nicht unter die gelehrten Sprachen gehöre. Man treibe sie nach Gottscheds Regeln der deutschen Beredsamkeit; künftig wolle man auch drei- bis vierwöchentliche Privatlektionen auf das Lesen von Schriftstellern, die rein Deutsch geschrieben hätten, wenden: „Warum sollten wir nicht ebenso wohl in unserer Muttersprache als in der römischen *autores classicos* aufweisen können?“ Latein behält seine Stelle, und auch die alten Autoren: als Muster der historischen Schreibart werden Cornelius, Cäsar, Sallustius, Justinus, in der brieflichen Cicero und Plinius, in der oratorischen Cicero und Muretus, in der poetischen Virgil, Claudian, Ovid gebraucht. „Bei der Erklärung sehen wir nicht allein auf die eigentliche und natürliche Bedeutung der Wörter, auf die Feinheit des Latein, sondern wir suchen auch die Begriffe und Ordnung der Gedanken nach den Regeln der Vernunftlehre zu zergliedern und folglich die Urteilskraft und den Verstand der Zuhörer zu schärfen“. Unter besonderen Handgriffen, von denen man gute Wirkung verspüre, wird auch der genannt: „man läßt den Schüler auf den Lehrstuhl treten; man legt ihm eine Stelle aus dem Cicero oder Plinius oder einem anderen nicht zu schweren Skribenten vor. Diese muß er seinen Mitschülern unter Aufsicht des Lehrers erklären. Er muß seine Anmerkungen über Wortfügung und Redensarten machen. Er muß seinen Lehrlingen die Schönheiten zeigen, die in dieser oder jener Periode vorkommen.“ Der Nutzen dieser Übungen sei ein augenscheinlicher. — Griechisch wird aus der Halleschen Grammatik und dem N. T. gelernt, auch Plutarchs Schrift über Erziehung gelesen; denen, die weiter gehen wollen, werde in Privatstunden Gesners Chrestomathie vorgelegt. Französisch hoffe man bald auch in den öffentlichen Lehrstunden zu treiben. Geschichte, Geographie und Antiquitäten lehrt der Rektor in zwei Stunden wöchentlich; in der Geschichte wird die neueste besonders berücksichtigt; sie wird erst in deutscher, dann in lateinischer Sprache vorgetragen und von den Schülern lateinisch nacherzählt. In der Philosophie wird Logik, Naturrecht,

mit Exempeln aus der neuesten Geschichte, und natürliche Theologie gelehrt. Baumeister ist Wolfianer, er hat mehrere philosophische Kompendien verfaßt, die auch bei Universitätsvorlesungen als Leitfäden benutzt wurden, u. a. auch von Kant. Mathematik wird nach Wolfs Lehrbüchern gelehrt. Die Abiturienten nimmt der Rektor wöchentlich zweimal zu zwangslosen Besprechungen auf seine Stube, wo einer eine Frage, einen Satz vorlegt, über welchen man sich in lateinischer Sprache unterhält.

Ein Schüler Baumeisters ist der spätere Hallesche Professor Klotz. Derselbe war 1756 der Tyrannei des Meißener Schulklosters entflohen und hatte sich nach Görlitz gewendet. Er blieb Baumeistern mit dankbarer Verehrung zugethan: bei ihm habe er die griechischen Dichter, besonders Homer, kennen und lieben gelernt (Mangelsdorf, *Vita et memoria Klotzii*, 39).

Den Lesern der Raumerschen Geschichte der Pädagogik ist Baumeister durch folgende Stelle aus dem oben benutzten Programm bekannt: „Wir unterscheiden adelige und vornehmer Leute Kinder von andern, so niedriger Geburt sind, auch dadurch, daß wir ihnen teils einen nähern, liebreichern und vertrautern Umgang mit den Lehrern unter Bezeigung aller anständigen Höflichkeit gestatten, teils auch daß sie von gewissen Verrichtungen ausgenommen sind, denen sich andere unterziehen müssen.“ Die Stelle ist allerdings charakteristisch, wenn auch vielleicht nicht für den persönlichen Servilismus Baumeisters, welchen Raumer brandmarkt, so doch für die soziale Ordnung des Jahrhunderts und durch die naive Aufrichtigkeit, mit welcher die herrschende Gesellschaftsordnung anerkannt wird. Raumer hätte übrigens nicht die unmittelbar vorhergehenden und nachfolgenden Worte weglassen sollen. Der Passus wird eingeleitet durch die Worte: „Ohnerachtet ein jeder, der in unser Gymnasium aufgenommen werden will, sich die Ordnung und Einrichtung, in welcher wir stehen, gefallen lassen muß, so setzen wir doch niemals bei dem Bezeigen gegen die uns Untergebenen diejenigen Vorzüge außer Augen, so einigen die Geburt oder der Stand der Eltern geziemet“. Und es schließt sich unmittelbar an die Bezeichnung der Funktionen, von denen Adelige ausgenommen sind: „z. E. die Leichenbegleitungen. Doch wollen wir diese Freiheit nicht bis aufs Degentragen gedeutet wissen“, obwohl es von den Eltern häufig gewünscht werde.

Auch durch die Klostermauern der Fürstenschulen drang der Einfluß der Zeit. Ich begnüge mich die Modernisierung an der Meißener Schule, über welche wir durch Flathes treffliche Darstellung unterrichtet sind, nachzuweisen. Schon 1684 wurde ein Schülerverein unter

den Afranern, welcher unter dem Namen des deutschen Pflanzordens die deutsche Sprache und Reimkunst zu exkolieren sich vorgesetzt hatte, untersagt, weil dabei allerlei Mißbräuche und Versäumnis der ordentlichen Studien vorgefallen; doch mit dem Bemerken, daß man die Versuche in deutscher Poesie an sich nicht mißbillige, wer dazu Lust und Zeit habe, möge es thun, solle aber die *carmina* einem Lehrer zur Durchsehung und Verbesserung vorweisen. Im Jahre 1700 wurde auf Erinnerung der Visitatoren der Unterricht in der Universalgeschichte nach Bunos *Idea* und in der Geographie nach Hübner oder Cellarius eingeführt, nach welchem sich auch bei der Jugend großes Verlangen zeigte. 1721 wurde ein besonderer Lehrer für Geometrie angenommen, trotz einigen Widerstrebens des Kollegiums, welches es bei den bisherigen Lektionen in Arithmetik und Sphärik bewenden lassen wollte und von der Einführung der Mathematik eine Versäumung der *humaniora* besorgte. Kurz vorher, 1718, war auch ein Franzose als Sprachmeister, mit dem man übrigens trübe Erfahrungen machte, indem er noch zu weiteren Galanterien anleitete, sowie ein Tanz- und Fechtmeister angenommen worden. 1726 erhielt die Schule in dem Rektor Martius einen der modernen Bildung ganz geneigten Vorsteher; in einem beim Amtsantritt abgefaßten Gutachten spricht er unter anderem Zweifel aus, wie weit das Griechische heutzutage zu poussieren, besonders, ob man nicht die *elaborationes in prosa et ligata* fallen lassen und sich auf das Lesenlernen beschränken solle, welche Ansicht von den adeligen Schulinspektoren geteilt wird. Die letzteren sind überhaupt für Beschränkung der Poesie und darum auch für Ersetzung der poetischen Lektüre durch Prosaiker, da nur der kleinste Teil der *ingenia ad poësin* inkliniere. Der Konrektor Sillig dagegen will allerdings einen griechischen Dichter lesen, aber statt des 'weitleuftigen' vormals eingeführten Homer einen feinen Moralpoeten, Hesiod oder Theognis oder Posselius oder Rhodomanus. Auf Grund der Gutachten der Lehrer und Inspektoren wurde 1727 eine reformierte Unterrichtsordnung gegeben, worin den Forderungen der Zeit entsprochen wurde: auf die Kultur der deutschen Sprache wird Gewicht gelegt, der Unterricht in der Geschichte erweitert, mit besonderer Betonung der Genealogie in den notabelsten und letzten Perioden, *doctrina morum*, *jus naturae* und Politik aufgenommen, im Griechischen das Neue Testament zur besonderen Beachtung empfohlen, die Anlegung eines botanischen Gärtchens angeordnet; endlich werden Schläge als Zuchtmittel stillschweigend beseitigt und die häuslichen Verrichtungen, Reinmachen, Auftragen u. s. w. den Alumnen abgenommen und hierzu angestellten Weibern übertragen.

Im Hessischen wurden nach dem großen Krieg, der auch hier

verheerend auf das Schulwesen gewirkt hatte, die alten Bildungsbestrebungen wieder aufgenommen. Die Schulordnung des Landgrafen Moritz von 1618, welche Ratichianische Anregungen in sich aufgenommen hatte, wurde, mit einigen Veränderungen, 1656 erneuert; unter anderem ist hier für die I ein Unterricht in der Universalgeschichte, wöchentlich eine Stunde angeordnet; auch Astronomie und Geometrie wird als wünschenswerter, aber in Privatstunden zu betreibender, Unterrichtsgegenstand genannt. Im Griechischen werden noch poetische Übungen festgehalten (Vormbaum II, 448 ff.). Vom Jahre 1710 findet sich einmal erwähnt, daß der Kasseler Rektor die Cartesianische Philosophie lehre. Von 1713—1736 stand ein Rektor aus der Franckeschen Schule, Stephan Veit, vorher Konrektor am Halleschen Pädagogium, der Schule zu Kassel vor und führte die Halleschen Reformen durch. Im Ganzen blieb der Zustand der Kasselschen Schule bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts ein ziemlich kümmerlicher, wozu wesentlich der folgende Umstand beitrug. Im Jahre 1709 wurde die von Landgraf Moritz gegründete Ritterakademie als *Collegium Carolinum* wieder ins Leben gerufen. Die Bestimmung des neuen Instituts war wesentlich die alte: den Söhnen der vornehmeren Gesellschaftsklassen teils eine höhere allgemeine Bildung, teils aber einen den modernen Anforderungen entsprechenden Abschluß des Vorbereitungskursus für das Universitätsstudium zu geben. Der Landgraf Carl, nach dessen Namen das neue Kollegium, auch *Athenaeum*, genannt ist, hatte wahrgenommen, „wie wenig die Notwendigkeit und Vortrefflichkeit derer physikalischen und mathematischen Wissenschaften von den Mehrsten erkannt werde, indem die jungen Leute, sobald sie auf den Trivialschulen eximirt worden, anstatt ihr Gemüt zuvörderst in diesen Scientien zu excoliren, gleich *ad altiora* sich zu appliciren gewöhnt sind.“ Diesem Mangel sollte das Kollegium zunächst abhelfen. Bald aber wurde, „weil es der Jugend insgemein an der Latinität zu fehlen pflegt“ auch ein *professor eloquentiae et historiarum*, ferner ein Professor der Philosophie und Theologie angestellt und der Besuch der Anstalt zwischen Lateinschule und Universität den Landeskindern zur Pflicht gemacht. Später wurde der Unterricht mehr und mehr erweitert, namentlich auch ein 1738 errichtetes *Collegium Medicum* mit dem Karolinum verbunden. Das erneuerte Statut der Anstalt vom Jahre 1766 hält zwar an dem Zweck einer Ergänzung der Vorbereitung für die Fakultätsstudien durch philosophische, physikalische, mathematische, philologische und historische Lektionen fest, erweitert jedoch den Umkreis der Disziplinen in dem Sinne, „daß der Hofmann, Offizier, Arzt und Wundarzt sein Studium auf ihr vollenden und Künstler aller Art, Architekten, Maler, Bildhauer,

Musiker sich auf ihr gehörig vorbereiten können.“ Zugleich wurden akademische Formen der Verwaltung, Dekane, Matrikel, Lektionsverzeichnisse u. s. w. eingeführt. Die Gunst des Hofes war dem neuen Institut zugewendet und so hatte die alte Stadtschule daneben einen schweren Stand. Gegen Ende des Jahrhunderts wurde jedoch das Verhalten der Regierung ein anderes, die Stadtschule wurde 1779 zu einem *Lyceum Fridericianum* umgestaltet, eine Reihe von Fachschulen errichtet und das Karolinum stillschweigend aufgegeben, indem die Professoren, soweit sie nicht anderweite Verwendung fanden, an der Marburger Universität angestellt wurden (WEBER 238 ff.). Die neue Schulordnung von 1779 gehört schon dem folgenden Zeitalter an. — Das Marburger und das Darmstädter Pädagogium haben die alte Ordnung bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts festgehalten.

Nicht ohne Interesse ist eine gräflich Waldecksche Schulordnung vom Jahre 1704 (VORMBAUM III, 000); sie zeigt die Spuren FRANCKEscher Pädagogik mit besonderer Deutlichkeit, methodische Anführung zur Gottseligkeit und andererseits Anleitung zur Weltkenntnis, besonders zur Kenntnis der gegenwärtigen durchlauchtigen Welt gehen neben einander her.

Der Einfluß der neuen Zeit auf die kurbraunschweigischen Schulen tritt in den Lehrordnungen des Hannöverschen Lyceums und der Ilfelder Klosterschule vom Jahre 1716 zu Tage. In beiden sind die neuen Halleschen Sprachlehrmittel in Gebrauch, in beiden findet sich Unterricht in der Geographie und Historie, mit Genealogie und Heraldik, in Geometrie und Astronomie, in Philosophie und Litterarhistorie. Die Erlernung des Lateinischen ist dabei in beiden die große Hauptsorge, prosaische und poetische Imitationsübungen bilden die eigentliche Substanz der Schulübungen, sehr ins Einzelne geführte Beschreibungen des Verfahrens zeigen, wie wichtig die Angelegenheit ist.[1] Im Jahre 1717 übernahm der, ebenso wie KRIEGK, aus der Jenaer Schule stammende Litterarhistoriker CHR. HEUMANN das Rektorat des Göttinger Gymnasiums, welches er, wie man aus seinem ausführlichen Bericht in seiner Göttinger Schulgeschichte (S. 126 ff.) sieht, bis zum Übergang der Anstalt in die Universität im Sinne der modernen Bildungsbestrebungen führte. — Die neue Periode beginnt mit der allmählich durchdringenden Wirksamkeit GESNERS in Göttingen. Die von ihm verfaßte berühmte kurbraunschweigische Schulordnung vom Jahre 1737 kann man als das gymnasialpädagogische Programm der zweiten

[1] GROTEFEND, Gesch. des Lyceums zu Hannover von 1733—1833 (Hannover 1839) S. 6 ff. G. KRIEGK, *Constitutio rei scholasticae Ilefeldensis* (Nordhausen, 1716).

Hälfte des Jahrhunderts bezeichnen; ihre Betrachtung bleibt daher dem folgenden Abschnitt vorbehalten.

Unter den Landesschulordnungen, welche nach der Beendigung des großen Krieges die Wiederaufrichtung des Schulwesens versuchten, ist die braunschweig-wolfenbüttelsche vom Jahre 1651 die erste (Vormbaum II, 407 ff.). Die braunschweigischen Herzoge bewiesen überhaupt ein lebhaftes Interesse für geistige Kultur, Herzog August, der jene Schulordnung erließ, war selbst ein Gelehrter, er ist auch der Begründer der Wolfenbüttelschen Bibliothek. Die Schulordnung, welche von dem Helmstädtischen Professor der Eloquenz, Chr. Schrader, verfaßt ist, zeigte, obwohl im Ganzen noch durchaus auf dem Boden des 16. Jahrhunderts stehend, die Einflüsse der pädagogischen Reformer, ebenso wie die, vielleicht mit Anlehnung an sie abgefaßte, hessische (1656), erzstift-magdeburgische (1658), hanauische (1658), güstrowsche (1662). Das Prinzip des allgemeinen, wenn nötig mit obrigkeitlichem Zwang durchzuführenden Unterrichts wird, wie in den Weimarschen und Gothaischen Ordnungen ausgesprochen, auch von den Dorfschulmeistern gefordert, daß sie besonders begabte Kinder in den ersten Elementen der lateinischen Sprache zu unterrichten im Stande seien. Der Professor Schrader wird zum General-Inspektor des ganzen Landesschulwesens bestellt und ihm eine besondere Prüfung (außer der allgemeinen vor dem Konsistorium) derer, die zu einem eigentlich gelehrten Schulamt präsentiert sind, zur Pflicht gemacht. — Schrader legte Wert darauf, daß auch die Schüler der gelehrten Schulen nicht nur in der Lateinischen, sondern auch in der deutschen Sprache geübt würden. Er veranlaßte, da er bei seinen Inspektionen der gelehrten Schulen wahrnahm, daß die jungen Leute in ihren schriftlichen Arbeiten fast noch mehr Verstöße gegen die deutsche als gegen die lateinische Sprache machten, seinen Freund, den bekannten Germanisten J. G. Schottelius, der einst als Prinzenerzieher von dem Herzog August an den Hof gezogen war und dort in hohem Amt und Ansehen stand, zur Ausarbeitung eines kleinen Lehrbuchs der deutschen Rechtschreibung für den Schulgebrauch (Raumer III, 184).

Eine bemerkenswerte Veränderung im braunschweigischen Gelehrtenschulwesen fand gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts statt: die alte Klosterschule Marienthal wurde eingezogen und mit ihren Gütern das Kollegium Karolinum zu Braunschweig (1745) errichtet; und ebenso die Klosterschule zu Amelunxborn nach Holzminden verlegt und mit der dortigen Stadtschule zu einem Pädagogium vereinigt.[1]

[1] J. J. Eschenburg, Entwurf einer Geschichte des Koll. Karol. Berlin, 1812.

Das Karolinum erhielt seine Gestalt durch den Hofprediger Jerusalem, einem Schüler Gottscheds, welchen Herzog Karl zur Erziehung seines Sohnes berufen hatte (1742). Als die wesentlichen Mängel der bisherigen Erziehungs- und Unterrichtsart der gelehrten und gebildeten Stände werden von dem aufgeklärten Theologen bezeichnet, daß die jungen Leute in entlegenen Orten, wie jenen Schulklöstern, keine Gelegenheit hätten sich feine Sitten anzueignen, und daß sie gemeiniglich „bloß mit einem dürftigen Vorrat etlicher lateinischer Vokabeln und Regeln auf die Universität gingen, ohne den geringsten Geschmack von dem zu haben, was in den Wissenschaften, die sie erlernen wollen oder in den von ihnen schon erworbenen Kenntnissen das eigentlich Schöne und das Wesentliche ist. Vorläufige Bildung ihres Verstandes und Geschmacks hingegen und ein vorläufiger allgemeiner Begriff von den Wissenschaften würde den wohlthätigen Erfolg haben, daß sie die hohen Schulen nützlich, kürzer und mit geringerem Geldaufwand besuchen könnten“ (S. 3).

Es ist damit die Aufgabe des neuen Instituts bezeichnet. Es will, den elementaren Unterricht auch in den Sprachen voraussetzend, sei es den eigentlich wissenschaftlichen Unterricht der Universität durch einleitende encyklopädische Vorträge vorbereiten, sei es eine für die Geschäfte und das Leben ausreichende allgemeine Bildung geben. Als Zeit und Dauer des Unterrichtskursus wird das 15.—20. Lebensjahr in Aussicht genommen. Es ist wesentlich berechnet auf Kinder aus der guten Gesellschaft; von Mosheims Übernahme der Inspektion wird die Zuführung Adliger erwartet (die auch eintraf), doch sollen begabte, aber unbemittelte Knaben nicht ausgeschlossen sein, „man muß allenfalls einen kleinen Aufwand machen, damit sich diese in Kleidung und Wäsche ebenso reinlich wie die übrigen halten können.“ Alles was an Kloster, Pädagogium, Waisenhaus, Armenschule erinnern könnte, müsse sorgfältig fern gehalten werden. In der ersten Ankündigung werden die Wissenschaften und Übungen aufgezählt, zu denen im Kollegium Anleitung gegeben wird: Theologie, Weltweisheit, Litterarhistorie, Mathematik, Dicht- und Redekunst, alte und neuere Sprachen, Zeichnen, Malen, Musik, Tanzen, Fechten, Reiten, Drechseln, Glasschleifen (S. 17). Unterrichtssprache ist die deutsche; die Übungen in den Sprachen sollen durch gute poetische und prosaische Muster die jungen Leute dahin führen, sich rein und mit Geschmack auszudrücken. Die lateinische Sprache ist nicht mehr bloß als Sprache, sondern kritisch (d. h. ästhetisch) zu behandeln: bei der Erklärung der Klassiker ist vorzüglich auf den Geist und Geschmack der Werke zu sehen. Jerusalem brachte dabei die französischen Ausleger und Nachahmer der Alten in Vorschlag,

da es in Deutschland an geschmackvollen Kommentaren und Übersetzungen noch fehle. — Helmstädt sollte als Universität *du bon sens* eingerichtet werden und den oberen Kursus zu diesem Vorbereitungskursus geben. — Die Anstalt fand Beifall und Nachahmung. Die Inskriptionslisten weisen in den ersten Jahren über 50 Namen jährlich auf, darunter viele Adlige; später sanken sie auf die Hälfte. 1808 wurde das Karolinum aufgehoben.

Im Mecklenburgischen treten die reformpädagogischen Anschauungen in ihren ersten Spuren bei der Wiederherstellung der Domschule zu Güstrow (1662) durch Herzog Gustav Adolf, der sich dabei auch der Beratung des Helmstädter Schraders bediente, zu Tage, sowohl in der Besorgnis vor der Ansteckung mit dem klassischen Heidentum, als in der Einführung der Elemente der neuen Wissenschaften (Raspe, Progr. 1853; die Schulordnung bei Vormbaum II, 584 ff.). Eine tiefer greifende Veränderung wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts begonnen, indem neben der alten Landesuniversität, wegen der Aufsätzigkeit Rostocks, 1760 eine neue zu Bützow errichtet und hier gleichzeitig mit der Einrichtung eines Pädagogiums nebst Realschule und Waisenhaus vorgegangen wurde. Die Namen von Lehrern, wie Tetens und Biester, deuten den Charakter der geplanten Reformen an. Doch fand die ganze Unternehmung, welcher der Boden unter den Füßen fehlte, ein baldiges Ende (Hölscher, Progr. von Bützow 1881).

Das alte pommersche Pädagogium zu Stettin war 1667 unter der schwedischen Regierung als Gymnasium academicum wieder hergestellt worden. Nach dem Lehrplan von 1668 wurden die beiden Abteilungen (*collegium majus* und *minus*) außer in den Sprachen nebst Logik und Rhetorik auch in Ethik und Politik, in Geometrie und Physik, meist in combinierter Klasse, unterrichtet; außerdem wurden einleitende Lektionen über Theologie, Jurisprudenz, Medizin und Naturwissenschaften gehalten und zwar die theologischen von einem Stettiner Pastor, die juristischen von einem juristischen Mitglied des Konsistoriums, die medizinischen, anatomischen, botanischen, von dem Physikus, der die Anstaltspraxis übte. — In Hinterpommern wurde das 1631 durch Privatstiftung gegründete Kollegium zu Stargard, nachdem es im Kriege eingegangen war, im Jahre 1668 wieder hergestellt und 1714 zum *Gymnasium illustre* erhoben; sein Lehrplan fällt mit dem der Stettiner Anstalt im wesentlichen zusammen (Falbe, Gesch. des Gymn. zu Stargard, 1831).

Im Herzogtum Holstein wurde, nachdem die alte Klosterschule zu Bordesholm eingegangen war (1665), indem sie bei Gründung der

Universität Kiel Verwendung gefunden hatte, im Jahre 1738 ein neues, nach den modernen pädagogischen Anschauungen eingerichtetes Gymnasium und Pädagogium gegründet: es ist das noch bestehende Christianeum zu Altona. Schon im Jahre 1725 hatte die Stadt eine große Lateinschule, in welcher die modernen Disziplinen von Anfang an vertreten waren, errichtet; an ihre Stelle trat jene königliche Stiftung, welche außer dem Kursus einer Lateinschule zugleich vorbereitende akademische Vorlesungen und dazu ein *seminarium ministerii ecclesiastici et scholastici* mit fünf Stipendienplätzen umfaßte. Das letztere hatte die Bestimmung, Landeskindern, die in Theologie und Philosophie, in Sprachen und Mathematik ihren Kursus vollendet hätten, Gelegenheit zur theoretischen Fortbildung und andererseits zur praktischen Übung im Predigen und Unterrichten zu geben; doch wurde es schon nach wenigen Jahren aufgegeben, wie denn überhaupt die Anstalt mit vielen Widerwärtigkeiten zu kämpfen hatte, bis sie gegen Ende des Jahrhunderts zu festerem Bestand kam. (Eggers, Progr. des Altonaer Gymn. von 1844.)

Die Schule zu Oldenburg, welches damals ebenfalls unter dänischer Regierung stand, erhielt 1703 eine neue Lehrordnung, worin die neuen Unterrichtsgegenstände, außer Deutsch, Geschichte, Geographie und Mathematik auch Ethik und *institutiones juris*, meist mit einer Stunde wöchentlich, genannt werden. Von 1733—1768 war der Wolfianer J. M. Herbart, der Großvater des Philosophen, Rektor; ihm folgte M. Ehlers, der zu dem Kreis der holsteinischen Aufklärungspädagogen gehörte, 1771 ging derselbe nach Altona, 1786 nach Kiel, wo er als Professor an der Universität und als fruchtbarer Schriftsteller für die Verbreitung der Aufklärungspädagogik wirkte (Meinardus, 84 ff.).

In auffallender Weise scheinen die Schulen der beiden großen Nordseestädte, Hamburg und Bremen, hinter der Zeit zurückgeblieben zu sein; ist es, weil eine höfische Regierung fehlte, welche die Modernisierung betrieben hätte? oder verhinderten die akademischen Institute, mit welchen sie verbunden waren, die Entwickelung der Schulen? Das Hamburger Johanneum hatte von 1708—1712 den berühmten Litterarhistoriker F. A. Fabricius, dann bis 1731 den kaum minder bekannten Verfasser historischer und geographischer Schulbücher, Joh. Hübner aus Zittau, Chr. Weises Schüler, zum Rektor. Eine durchgreifende Reform des Unterrichts scheint aber von ihnen nicht versucht oder doch nicht durchgesetzt worden zu sein. Erst die Unterrichtsordnung von 1760 zeigt die Erweiterung des Lehrplans, welche an vielen Schulen schon am Anfang des Jahrhunderts durchgeführt war.[1] Da-

[1] Calmberg, Gesch. des Johanneums, 194. Hoche, Beiträge, 118 ff.

gegen hatte das Academicum schon 1652 unter Jungius eine neue Ordnung erhalten, in welcher der Unterricht in Mathematik und Physik, mit Demonstrationen und Übungen, hervortritt, unter anderem wird die Anschaffung eines physikalischen Apparats mit einem besonderen Schrank dafür angeordnet (Vormbaum II, 432). — Das Pädagogium zu Bremen, welches mit dem *Gymnasium illustre* als Vorbereitungsanstalt verbunden war, erfuhr im Jahre 1765 die erste große Reformation seit seiner Stiftung: nachdem es bisher bloß die Verbalwissenschaften gelehrt und also nur den eigentlichen Gelehrten gedient habe, so wolle man es nunmehr gemeinnütziger machen. In diesem Sinne wurde der Lehrplan ergänzt. Zugleich trug man Sorge für eine feinere Bildung; das Niedersächsischreden wurde gänzlich abgestellt und der „Anführung der Jugend zur Tugend und Geschliffenheit“ besondere Aufmerksamkeit gewidmet, da das schädliche Vorurteil der ehemaligen Zeiten, daß einem Gelehrten, wenn er nur Kenntnisse besitze, das Ungeschliffene und Unanständige nicht zur Mißzierde gereiche, in diesen aufgeklärten Zeiten sich glücklicherweise verloren habe (Ritz, 63 ff.).

In den fränkischen Fürstentümern wurde 1664 zu Baireuth von Christian Ernst, einem Neffen des großen Kurfürsten, unter dessen Leitung er auch erzogen worden war, an Stelle der alten Lateinschule ein *Gymnasium illustre* mit dem üblichen Apparat eines solchen errichtet; außer den alten Schuldisziplinen wurden Geschichte und Politik, Mathematik und Französisch, Fechten und Tanzen gelehrt. Mit Mühe erhielt sich die großartige Anstalt in dem kleinen Lande. Im Jahre 1737 wurde die alte Landesschule im Kloster Heilsbronn, welche beiden Fürstentümern gemeinsam gehörte, aufgehoben, die Einkünfte auf die Schulen zu Baireuth und Ansbach verteilt und nunmehr auch die alte Ansbachsche Lateinschule zu einem *Gymnasium illustre Carolinum* erhoben. Das Baireuther Gymnasium, welches dem Hof des Markgrafen Friedrich noch zu wenig *lustre* zu geben schien, wurde 1742 in eine Akademie verwandelt; dieselbe wurde jedoch schon im folgenden Jahr als Universität nach Erlangen verlegt, wo sie in die Häuser einer aus einer Privatstiftung stammenden Ritterakademie einzog. Der intellektuelle Urheber und erste Direktor der neuen Universität war ein französischer Emigrant, Leibarzt des Fürsten, Daniel de Superville. Die philosophischen Disziplinen wurden hier von Anfang an nach den Lehrbüchern Wolfs und seiner Schüler vorgetragen. Die mathematischen Wissenschaften fanden mehr als die philologisch-historischen Pflege: die Professur der Poesie und Eloquenz sollte nach der Bestimmung des Stiftungsbriefs dem Tauglichsten, welcher Fakultät er auch angehöre, übertragen werden. Besonderes Gewicht wurde auf

die Exerzitien gelegt. — Die Universität hat als vermittelndes Glied zwischen Nord- und Süddeutschland lange Zeit eine nicht geringe Bedeutung gehabt.[1]

Das nürnbergische Gymnasium, welches 1633 von Altdorf nach der Stadt zurückverlegt und mit einleitenden akademischen Vorlesungen ausgestattet worden war, erhielt bei der Wiederherstellung nach einem Brande 1699 eine neue Lehrordnung, welche in allen Stücken die Modernisierungsbestrebungen zum Ausdruck bringt. Die Lehrbücher des Comenius und Cellarius werden gebraucht, Universalgeschichte und Mathematik durch alle sechs Klassen, Geographie in der obersten gelehrt. Vermutlich hat der berühmte Altdorfer Mathematiker J. Chr. Sturm, der das Lehrbuch für den mathematischen Unterricht verfaßt hat, auf die Neugestaltung Einfluß gehabt. Die gleichzeitige Ordnung für die deutschen Schulen nimmt Rücksicht auf Franckes Waisenhauslehrordnung (Vormbaum II, 755 ff.; Raumer II, 161).

Einen Einblick in den Unterrichtsbetrieb zu St. Anna in Augsburg gewährt ein nicht uninteressantes Tagebuch eines Alumnus, der 1719 valedizierte. Im Jahre 1718 erbaten die Schüler vom Rat, daß der Rektor ihnen geographische Lektionen geben dürfe, was sie auch, gegen den Willen des Ephorus, erreichten. Für das Französische wurde in demselben Jahr ein Sprachmeister angenommen und wieder abgeschafft. Philosophie wurde nach einem deutschen Lehrbuch des Buddeus gelehrt; Geschichte und Mathematik werden kaum erwähnt. Das große Ereignis während des Schullebens des Alumnus war die Aufführung einer vom Rektor verfaßten deutschen Komödie historisch-politisch-patriotischen Inhalts; nachdem zwei Monate lang Übungen und Proben stattgefunden hatten, wurde dieselbe sechsmal, fast an aufeinander folgenden Tagen, aufgeführt, wozu das ganze Honoratiorenpublikum von den Schülern invitiert wurde (Augsb. Progr. 1876).

Im Württembergischen wurde das alte Pädagogium zu Stuttgart 1686 zu einem *Gymnasium illustre* erhoben. Der Lehrplan vom Jahre 1687, auf dessen Gestaltung ein Gutachten des Altdorfer Mathematikers Sturm vielleicht Einfluß gehabt hat, zeigt folgende Stundenverteilung für die beiden oberen Klassen: Latein sechs bis sieben, Griechisch und Hebräisch je zwei, Theologie und Philosophie sechs, Mathematik und Physik vier, Geschichte und Geographie drei bis vier wöchentliche Stunden. Im Griechischen wird das N. Testament gelesen, Nichttheo-

[1] K. Fries, Gesch. der Studienanstalt zu Baireuth (1864); L. Schiller, das Carolo-Alexandrinum zu Ansbach (Progr. 1873, 75, 79); Engelhardt, die Univers. Erlangen, 1843.

logen werden dispensiert. Französisch und Italienisch wird *privatim* gelehrt (LAMPARTER, Progr. 1879). In die Klosterschulen drangen die neuen Ideen später ein. An einer derselben, Denkendorf, war der Vertreter des württembergischen Pietismus J. A. BENGEL Lehrer (1713—1741), und brachte darin den Halleschen verwandte Anschauungen zur Geltung (SCHMID, Encyklop. I, 564). Die neuen Statuten vom Jahre 1757 nehmen allgemein die ersten Elemente der modernen Bildung in den Kursus auf (WUNDERLICH 32 ff.). Als moderne Hochschule gründete der Herzog KARL EUGEN die hohe Karlsschule, welche von 1770—1794, zuletzt in Stuttgart, bestand. Sie erhielt 1781 vom Kaiser die Universitätsprivilegien in drei Fakultäten. Ihre Bestimmung war den höheren Ständen und besonders den Staatsbeamten aller Dienstzweige, mit Ausnahme der Kirchen- und Schulbeamten, eine moderne wissenschaftliche Bildung zu geben; sie umfaßte, wie ihr Geschichtsschreiber WAGNER sagt, die Aufgaben, welche jetzt an die staatswissenschaftliche und philosophische Fakultät zu Tübingen, die land- und forstwirtschaftliche Akademie zu Hohenheim, die Kriegsschule zu Ludwigsburg, die Real-, Oberreal- und polytechnische Schule, die Kunst-, Musik-, Theater- und Tierarzneischule zu Stuttgart verteilt sind. Die Zöglinge, zu denen bekanntlich SCHILLER einige Jahre gehörte, gewannen Preise in Konduite, Religion, Tanzen, Fechten, Musik, Geometrie u. s. f. Die alte Tübinger Universität war in Gefahr, durch das moderne Konkurrenzinstitut bis auf das theologische Stift reduziert zu werden, als der Tod des Herzogs und das Eingehen seiner Stiftung ihr die Errettung brachte (KLÜPFEL 195).

Die alte markgräflich badische Landesschule wurde 1724 von Durlach nach der neuen Residenz Karlsruhe verlegt und seitdem als *Gymnasium illustre* bezeichnet. Bis zur Zerstörung durch die Franzosen im Jahre 1689 hatte sie mit ihren fünf Klassen und den *lectiones publicae*, sowie dem mit ihr verbundenen Theologenkonvikt, den badischen Theologen ihre ganze gelehrte Bildung gegeben; in der Regel besuchten nur Begabtere, die etwa sich zu Professoren an der Landesschule zu eignen schienen, auswärtige Universitäten. Die Professoren waren übrigens zugleich praktische Geistliche, wie denn auch die juristischen und medizinischen Kurse, die zu den *lectiones publicae* gehörten, von praktischen Juristen und Ärzten gehalten wurden. Nach 1689 wurde der Konvikt nicht wieder hergestellt. Die Modernisierung des Schulkursus hatte schon in Durlach begonnen; Mathematik und Naturkunde, sowie die ritterlichen Exerzitien werden schon im 17. Jahrhundert, Geschichte und Geographie, mit Benutzung der Zeitungen seit 1710 erwähnt. In Karlsruhe gedieh die Anstalt zuerst nicht. Erst unter

Karl Friedrich (1746—1811), der sie in der Richtung auf die schönen und nützlichen Wissenschaften förderte, hob sie sich (Vierordt, Gesch. des Karlsruher Gymnasium).

Im Pfälzischen wurde anstatt der im großen Krieg zu Grunde gegangenen Klosterschule Hornbach ein Gymnasium zu Zweibrücken als Landesschule errichtet; dasselbe hatte im 18. Jahrhundert nicht unbedeutendes Ansehen. Ein Lehrplan vom Jahre 1720 hat die übliche Gestalt der modernisierten Gymnasien, auch an privaten philosophischen Lektionen für eine Selekta fehlte es nicht. Die Klosterschule Höningen, welche ebenfalls dem Krieg zum Opfer gefallen war, erstand wieder in der gräflich Leiningenschen Residenz Grünstadt 1716. In der Kurpfalz dagegen lag das ganze Unterrichtswesen während des 18. Jahrhunderts in Folge der Mißregierung, welche mit den katholischen Kurfürsten seit 1685 begonnen hatte, heillos danieder (Bavaria IV, 2, 524 ff.).

Aus der gegebenen Übersicht geht hervor, daß am Ende des Jahrhunderts, welches auf den dreißigjährigen Krieg folgt, die Zeit der alten Schulklöster vorbei war. Wie dieselben äußerlich aus ihrer ländlichen Abgeschiedenheit herausgerissen und in die Residenzen verpflanzt worden waren, die Joachimsthaler nach Berlin, die Bordesholmer nach Kiel, die Marienthaler nach Braunschweig, die Heilsbronner nach Ansbach und Baireuth u. s. w., so hatten sie auch innerlich eine nicht unwichtige Wandlung durchgemacht. Die Disziplin war eine andere geworden, man wollte nicht mehr demütige Kleriker, sondern gewandte Weltleute bilden, die sich bei Hof und im Rat, im Konsistorium und auf der Kanzel zu präsentieren verstünden. Auch der Unterricht war nicht mehr derselbe; die alten Sprachen hatten aufgehört der einzige Unterrichtsgegenstand zu sein; die galanten Disziplinen, mit welchem Namen sie damals häufig zusammengefaßt wurden, hatten um 1740 wohl fast auf allen vornehmeren und größeren Schulen Eingang gefunden.

Aber, und das ist es, was nun hervorgehoben werden muß, die alten Sprachen oder vielmehr das Lateinische hatte immer noch unbestritten die Stellung des ersten und wichtigsten, ja man kann sagen des allein wesentlichen Unterrichtsgegenstandes, und immer noch war der Zweck und im Ganzen und Großen auch der Betrieb derselbe, wie im 16. Jahrhundert. Es handelte sich, nicht bloß auf den kleineren städtischen Lateinschulen, welche den höfischen Einflüssen weniger zugänglich waren, sondern auch auf den neuen illustren Gymnasien in erster Linie um die Erwerbung einer eleganten Latinität. Darauf war beinahe die ganze Schularbeit gerichtet; die galanten Disziplinen hatten mehr oder minder die Stellung von beliebten Rekreationen; selbst bei ihrer Behandlung tritt häufig der Gesichtspunkt hervor, den Schüler zu befähigen über

diese Dinge in gutem oder erlaubtem Latein sich auszudrücken. Vor allem aber war die klassische Lektüre jenem Zweck noch durchaus dienstbar. Man las die Alten zuerst um der Imitation willen, nebenher mochte dann auch für eine Realerudition in Geschichte und Antiquitäten, in Philosophie und Moral einiges abfallen. Das tritt überall zu Tage, wo man in den Schulbetrieb hineinzusehen Gelegenheit hat. Bei den Verhandlungen über die Unterrichtsreform in St. Afra im Jahre 1726 äußerten die adeligen Schulinspektoren sich über die Lektüre griechischer Dichter in folgender bezeichnenden Weise: „Nicht weniger wollten wir dafür halten, daß, weil doch die griechische Poesie itziger Zeiten nach in dem Flor und Hochachtung nicht mehr ist, auch der etwa davon sich zu versprechende Nutzen in Ansehung der Schulleute vor die sämtlichen Alumnen etwas allzu specielles sein möchte, sich größerer Nutz davon zu versprechen, wenn statt des vorgeschlagenen griechischen Poeten ein anderer Autor *in Graecis* traktiret würde, und könnten dann unbeschadet, dafern sich *ingenia* fänden, so zu der griechischen Poesie Lust hätten, denselben die Vorteile zu solcher *privatim* gewiesen werden“ (Flathe, 242). Es ist augenscheinlich den Ratgebern ein völlig fremder Gedanke, daß man in der Schule einen klassischen Autor zu anderem Zweck in die Hand nehmen könne, als die Kunst, in seiner Form zu schreiben, aus ihm zu lernen.

Aus derselben Schule liegt ein interessanter Bericht über eine im Jahre 1735 stattgehabte Probelektion des Tertius Weise vor. Nach gehaltener lateinischer Oration erklärte der Kandidat zuerst ein Pensum aus Hesiod, dann aus dem Livius, zuletzt aus dem Horaz. Ich gebe die Behandlung des Livianischen Textes (1, 18), welche durch folgende zehn Stücke vollendet wurde: 1) übersetzte der Kandidat den Text *secundum sensum grammaticum* ins Deutsche, 2) eröffnete er *mentem autoris historice*, 3) explizierte er *constructionem irregularem*, wie auch 4) die *figuras rhetoricas*, 5) berührte er *materiam de transmigratione animarum*, disserierte 6) *de ordine inter sacerdotes ethnicos Romanos* und 7) über die *auspices* und deren Verrichtung, sowie 8) ihren Ursprung von Romulus; endlich 9) gab er eine deutsche Imitation des Textes, welche er 10) sofort wieder in die lateinische Sprache übersetzte. — Ganz ähnlich ist die Behandlung der beiden anderen Autoren, zum Hesiod wird eine griechische, zum Horaz eine poetische Imitation gegeben (Flathe, 259 ff.).

Handelt es sich hier mehr um eine epideiktische Leistung, so werden wir durch einen Bericht des Rektors Masius in Schwerin (1687—1714) an die Regierung ganz in den alltäglichen Schulbetrieb hineinversetzt. Das nächste Ziel der Lektüre ist das Verständnis des Textes. Hierzu

wird vorausgesetzt, daß, z. B. bei der Lesung der Ciceronischen Briefe oder Reden alle das Argument und die Disposition gegenwärtig haben. „Darauf müssen alle auf zwei- oder dreimalige Explikation (natürlich durch den Lehrer) Acht geben, weil das als der Grund alles studierens nicht zu viel getrieben werden kann. Bei der letzten Explication wird ein Periodus nach dem andern vorgenommen und bei den *inferioribus* nach der natürlichen Construktion explicirt und hernach consideriert: 1) *quoad praecipua, etymologice.* 2) *Syntactice,* wie der *contextus naturaliter* zusammenhangen sollte, dabei denn leicht zu observiren, wie die *constructio naturalis in elegantiorem* zu verwandeln sei, 3) wird der *periodus* durchgefragt *quoad vocabula* und observiert, was *tam quoad voces, quam significationem vocum minus notum* mag gewesen und nun erst gelernet sein, 4) werden die *phrases* durchgefragt, 5) dieselbigen flugs mündlich exerciret *ad imitationem* und durch etliche *regulas syntacticas* geführt, bevorab, wenn sie von der *indole linguae Germ.* abgehen, 6) werden sie variirt *per synonymas phrases* oder *per casus* von den *peritioribus*, welches denn ein feines und *ad copiam comparandam* sehr dienliches *exercitium* ist, 7) wird der ganze *contextus* wieder gefragt, auf daß die rechte Erklärung desto besser härire, 8) wenn die *structura* darnach ist, *rhetorice* der *periodus* oder die *dictio* oder *figura* examinirt, 9) wenn's die Zeit leidet, wird derselbe ganze *contextus* eines oder andern *periodi* soviel möglich mit andern Worten exprimirt. 10) Letztlich werden in einer andern Stunde die besten *phrases* aus der Lektion notirt, wiederum variirt, imitirt, reassumirt, was irgend in der vorigen Lektion wegen Kürtze der Zeit nicht mag haben berührt werden können, und also der Autor soviel möglich ist gesucht *in succum et sanguinem* zu convertiren. Da denn ein jeder sieht, was *inferiores* sowohl als *superiores*, wenn alle attendiren, durch Gottes Gnade zu repetiren und zu lernen haben" (Rische im Progr. der Realsch. zu Ludwigslust 1884).

Es leuchtet ein, daß bei diesem Verfahren das Fortschreiten im Text nur ein sehr langsames sein konnte. Der Konrektor Werenberg in Eisleben (1677—1679) giebt in einer Verteidigung gegen Vorwürfe, welche ihm wegen seines Verfahrens vom Rektor gemacht worden waren, das von ihm durchgegangene griechische Pensum an: vom 10. Januar bis Ostern habe er im Hesiod außer der Einleitung 46 Verse durchgenommen, *notas, phrases et imitationem de vitanda superbia* beigefügt, vier Imitationen von den Schülern anfertigen lassen und drei Bogen diktiert. Bei Ciceros Offizien halte er sich allerdings etwas länger auf, des schönen moralischen Inhalts wegen, zum Teil auch bei den verschiedenen philosophischen Meinungen, bei der rhetorischen Zerlegung

der Perioden, der philologischen Betrachtung der Latinität, endlich wegen der praktischen Nützlichkeit der *loci communes* und Imitationen. Man dürfe die Jugend nicht mit leeren Schalen abspeisen, sie brauche Realkenntnisse zu Reden, Briefen, akademischen Disputationen (Ellendt, 139).

Daß der klassische Unterricht auf den Universitäten die entsprechende Gestalt hatte, geht schon aus den oben gegebenen Auszügen aus den Lektionsverzeichnissen hervor. Das Detail der Praxis kann man aus dem zweiten Buch von Morhofs Polyhistor kennen lernen; es wird darin zu prosaischen und poetischen Imitationen Anleitung gegeben. K. 14 giebt *exempla imitationum;* es wird z. B. eine Ciceronische Periode von drei Zeilen durch *dilatatio* auf neun Perioden, die beinahe eine Quartseite füllen, gebracht; K. 15 enthält eine Briefbeispielsammlung; K. 16 handelt von den Übungen in gebundener Sprache. Die neun ersten Kapitel des dritten Buchs beschreiben, wie man zum Behuf der prosaischen Darstellung exzerpiert: Phrasen, Observationen, Antiquitäten, Elegantien, Enthymeme u. s. w.; die folgenden zwei geben Anleitung für die Poesie sich einen ähnlichen Schatz von Excerpten anzulegen; K. 12, überschrieben *Hyle inventionum poeticarum*, zeigt die Benutzung. Man hat ein *carmen gratulatorium* zum Rektoratsantritt zu machen. Der alte Vers der Inventionstechnik beginnt mit dem *quis*. Hier ist es ein *homo literatus*, der ein Regiment übernimmt. Man gehe also aus von dem Begriff einer Musenregierung, daß sie nicht sei tyrannisch, sondern jungfräulich und friedlich; oder von der Anschauung des Apollo, der einst am Parnassus Rinder weidete: jetzt aber sei die Aufgabe, auserlesene Jünglinge zu weiden. Ist es ein Theolog, so lasse man die personifizierte *Pietas* seiner Regierung die Gesetze vorschreiben, man nenne sie eine Hierarchie, aber eine unschädliche, welche die Gottesfeinde, die Giganten bekämpft. Ist es ein Jurist, so führe man die Astraea, das Orakel der Themis am Helikon ein, ein neues Gericht sei zu bestellen, in dem nicht Paris der Venus, sondern Phöbus der Minerva die Palme reicht. Ist es ein Mediziner, so sage man: Apollo sei nicht minder der Vorsteher der Sanität, als der Musen. In dieser Weise geht das lange Kapitel die Reihe aller möglichen Gelegenheiten zu Poesien durch; es mag der Aufmerksamkeit nicht erfindungsreicher Festredner empfohlen sein.

Man sieht, der Betrieb des klassischen Unterrichts war am Ende dieser Periode noch ganz derselbe, wie er im 16. Jahrhundert eingeführt worden war. Aber eines war anders geworden: der Glaube daran fehlte. Zur Zeit des Humanismus war alle Welt davon überzeugt, daß es größere, sublimere Leistungen des menschlichen Geistes als gute

lateinische Verse und Reden nicht geben könne; nicht bloß die Poeten selbst, sondern auch Fürsten, Bischöfe und Kaufherren glaubten daran, wie sie dadurch bewiesen, daß sie den Poeten ihre Erzeugnisse mit Geld und Ehre bezahlten. Um die Mitte des 18. Jahrhunderts glaubte kein Mensch mehr an die lateinische Poesie und Eloquenz, ausgenommen vielleicht die Besitzer der Kunst. Die Höfe und der Adel hatten längst aufgehört, Abnehmer solcher litterarischen Produkte zu sein, sie lasen französische Autoren und einige ermunterten die eben hervorsprießende deutsche Litteratur. Die Verwendung der *carmina* war auf die Anlässe eingeschränkt, welche das scholastische und akademische Leben herbeiführte; machte man zu einem Friedensschluß, zu einem fürstlichen Geburtstag ein lateinisches Poëm, so geschah es *gratis et frustra*, Kanonikate und Professuren wurden damit nicht mehr erworben. Ja vielleicht that man am besten, sich gar nicht öffentlich damit sehen zu lassen, dann brauchte man wenigstens nicht das mitleidige Lächeln eines Mannes von galanter Bildung über dies seltsame Überlebsel einer längstvergangenen Zeit und die Pedanterie seines Verfassers als Dank einzustecken.

Wenn in den Schulen Lehrer und Schüler angehalten sind, mit größter Anstrengung Dinge zu treiben, denen außerhalb der Schulwände keine Bedeutung mehr beigemessen wird, so kann die Folge keine andere sein, als daß sie mit Mißvergnügen arbeiten. Denn so abgesperrt leben weder die Lehrer noch die Schüler, daß sie nicht bemerkten, was in der großen Welt gilt, und was nicht; vielleicht haben Schüler eine besonders feine Witterung für das Geltende oder Zeitgemäße; wer wüßte nicht, daß kein Lebensalter gegen den Vorwurf des Altfränkischen empfindlicher ist, als das des Primaners? — Ich glaube, daß zu keiner Zeit die Schularbeit in den gelehrten Schulen durchweg mit weniger Freude und Freiwilligkeit von Lehrern und Schülern verrichtet worden ist, als um die Wende des 17. und 18. Jahrhunderts. Was die Lehrer anlangt, so trug zu dieser Stimmung außer der Unfruchtbarkeit der Arbeit noch die elende äußere Lage bei: das Amt, verachtet und schlecht bezahlt, war unter allen gelehrten Berufen das letzte; selten ging einer freiwillig hinein, und niemand blieb darin länger als notwendig. In den kleinen Lateinschulen saß bis ins 19. Jahrhundert hinein vielfach der Abhub verunglückter Studenten.

Nach einem alten Wort sind die Schüler die letzten Richter ihrer Lehrer; es hat daher vielleicht einiges Interesse die Urteile dieser Richter über die damalige Schule zu hören.

Vergegenwärtigen wir uns zunächst die Generation, welche gegen

Ende dieser Periode (um 1740) auf den Schulbänken saß. Im Jahre 1734 verließ Gellert St. Afra in Meissen; sieben Jahre später zog Lessing in dieselben Zellen ein (1741—46). Fast gleichzeitig saß Klopstock in Schulpforta (1739—45); die Brüder J. E. und J. A. Schlegel verließen dieselbe 1739 und 1741. In dem letzteren Jahr kam Heyne, gleichalterig mit Lessing, nach Chemnitz auf die Schule. Gleim hatte zwei Jahre vorher die Schule von Wernigerode verlassen. Aus der Lateinschule des Halleschen Waisenhauses ging 1732 Reiske nach Leipzig, 1740 Ramler nach Halle, 1747 Nicolai nach Berlin, um dort zunächst die Realschule Heckers zu besuchen. Einige Jahre vor ihm (1742) hatte sich ein armer Judenknabe aus Dessau auf denselben Weg gemacht, Moses Mendelssohn. Winckelmann verließ 1738 das Cölnische Gymnasium zu Berlin, wo er einen Versuch gemacht hatte, das Griechische zu erlernen. — Blicken wir endlich noch aus diesem engen und belebten mitteldeutschen Kreis heraus, so finden wir im Jahre 1740 im Königsberger Friedericianum Kant und Ruhnken, im Osnabrücker Gymnasium J. Möser, alle drei im Begriff den Schulbänken Lebewohl zu sagen. Wären die Leistungen einer Generation der Schule gut zu schreiben, die sie besuchte, dann dürfte sich die Schule des Zeitalters, das wir eben betrachten, neben jeder anderen mit Stolz sehen lassen.

Hören wir die Schüler selbst und zwar zuerst zwei Hallenser. Reiske erzählt in seiner Selbstbiographie, wie er im Jahre 1728 als zwölfjähriger Knabe auf die lateinische Schule des Waisenhauses gekommen und vier Jahre dort geblieben sei. „Von dieser Schule brachte ich einen ganz guten Grund im Lateinischen mit weg, sonst aber nicht viel mehr. An zweien Klippen habe ich auf dieser Schule angestoßen. Die eine ist diese: auf allen Schulen sind die Lehrer selten recht ausgesucht; die allerwenigsten schicken sich zu ihrem Amte. Und zu Halle bringt es die Einrichtung so mit sich, daß man beinahe alle Stunden und alle halbe Jahre andere und neue *Präceptores* hat. Ich hatte also zu Halle das Unglück, meistenteils unter Lehrern zu stehen, die keine Litteratoren, keine wahren Schulleute waren. Sie konnten mir den Cicero nicht recht ausschälen; ich bekam also einen Ekel an den alten lateinischen Autoren, die ich nicht verstund. Böse Exempel verführten mich zum Muretus, Buchner, Cunäus, Cellarius. Die las ich fleißig, denn das konnte ich verstehen. Das war ein Unheil für mich. Zwar hatte ich aus den neueren Latinisten eine so ziemliche Latinität geschöpfet, daß ich fertig Latein reden und schreiben konnte, selbst so, daß Leute, die Kenner der guten Latinität waren, mein Latein für schön hielten. Aber die gute Latinität der alten echten Autoren

habe ich erst im vierzigsten Jahre meines Lebens kennen gelernt, da es zu spät war, das verwahrloste wieder einzubringen.

Der zweite Stein des Anstoßes, über welchen ich zu Halle fiel, war: In meinem zwölften Jahr machten mich die Betstunden zum Narren. Ich ward ein Betnarr. Allein die Hitze verrauchte bald; ich kam in die Welt, kurz ich ward nicht viel besser als ein Naturalist. Von diesem so weiten Sprunge über eine so große Kluft habe ich mich noch nicht ganz erholt". Reiske hatte sein Lebenlang damit zu thun den Ruf des Atheismus abzuwehren.

Von Halle ging er auf die Universität Leipzig. Aus dem Bericht über seine dortigen Erlebnisse mag noch Folgendes hier Platz finden: „Ich las dort einige griechische Schriftsteller; weil ich aber keine Lehrer hatte, noch kannte (denn damals wurden hier keine griechichen Collegia gelesen), mit dem nötigen Vorrat von Hilfsmitteln nicht versehen war, die Grammatik so wenig verstand, als ich den Wert und die Notwendigkeit derselben einsah und schätzte, so kam ich auch hierin nicht weit. Die griechischen Autoren, ein Demosthenes, ein Theocritus, waren mir zu schwer. Niemanden hatte ich, der sie mir erklärt hätte; ich ward ihrer also bald überdrüssig und legte sie weg. Dagegen bemächtigte sich meiner Seele eine gewisse, ich weiss selbst nicht woher entstandene, unsägliche und unaufhaltbare Begierde Arabisch zu lernen". Diese Leidenschaft bestimmte nun zunächst seinen Lebensweg.

Etwas später war Friedrich Nicolai (geb. 1733) auf derselben Schule. Auch er hat in der Schrift „Über meine gelehrte Bildung" (1799) über die Einwirkung der Schule auf seine Entwicklung berichtet. Es heißt dort: „Ich lernte nichts als lateinische und griechische Wörter, wunderbar zusammengeknetet in alle Prädikamente einer pedantischen Grammatik. Es ward dekliniert, konjugiert, exponiert, analysiert, phraseologisiert und wer weiß was mehr; auch ward uns die lateinische Prosodie aufgegeben, so daß wir bald wußten lateinische Verse zu skandieren und nach der Elle dergleichen selbst zu verfertigen". Dazu Hübners Fragen aus der Geschichte und anderes. „Außerdem lernte ich in Halle in der Schule des Waisenhauses beten und würde auch nach damaliger Stimmung das Heucheln gelernt haben, wenn ich die geringste natürliche Anlage dazu gehabt hätte. Vor allem ward in Berlin (wo er vorher war) und in Halle oft wiederholt, wer nicht gut lateinisch lerne, sei ein deutscher Michel". Bei dieser Art des Unterrichts wurde das Lateinische, gerade den hellsten und fähigsten Köpfen zuerst, sehr widerlich. Besser ging es anfangs mit dem Griechischen. Ein verständiger Lehrer wußte die Sprache am N. T. sehr wohl einzuüben. Als aber dieser die Schule verließ und „ein heulender

pietistischer Pedant" folgte, gab NICOLAI es auf, indem er erklärte, daß er Jurist werden wolle. „Es war damals in Halle unter Lehrern und Schülern ein Axiom: ein Theolog müsse Hebräisch und Griechisch, ein Medicus Griechisch, ein Jurist nur Lateinisch lernen, doch könne ihm das Griechische nicht schaden". Trotz dem Zureden des Inspektors FREILINGHAUSEN, der die Süssigkeit, das N. T. in der Grundsprache zu lesen anpries, setzte N. sein Verlangen durch, dispensiert zu werden. Erst kurz vor Abgang von der Schule lernte er bei einem Selektaner aus FREYERS *fasciculus poematum graecorum* etwas vom Homer kennen und meint: er wäre gewiß in der griechischen Klasse geblieben, wenn ihm statt des N. T.'s dieser *fasciculus* wäre empfohlen worden.

Abgeschreckt durch den Schulbetrieb entschloß sich NICOLAI, nicht zu studieren, sondern den Buchhandel zu lernen. Er besuchte noch ein Jahr lang (1748) die eben begründete Berliner Realschule, die er überaus lobt: selbst Virgil und Horaz habe er hier erst liebgewonnen. Als Buchhändler in Berlin etabliert, las er später, um das gleich hier zu erwähnen, mit M. MENDELSSOHN zusammen, den griechischen Homer: „Die erste Lesung der Ilias und Odyssee that auf mich eine wunderbare Wirkung, ich lebte eine Zeitlang in Troja und Ithaka" (S. 29 ff.). Das war 1757. Ein neues Zeitalter war heraufgekommen.

Daß es ähnliche Eindrücke waren, welche KANT und RUHNKEN von den pietistischen Religionsübungen auf dem Fridericianum ins Leben mitbrachten, ist aus gelegentlichen Äußerungen beider, welche bei den Biographen KANTS berichtet werden, zu entnehmen. Wer KANTS Urteile über äußerliche Religionsübungen kennt, wird nicht im Zweifel darüber sein, daß lange gehegte Bitterkeit daraus spricht.

Ein paar höchst charakteristische Äußerungen LESSINGS über Lehrer und Schule zu Meißen haben sich erhalten. An seinen Vater schrieb er als Student: „ich habe es schon in Meißen geglaubt, daß man vieles daselbst lernen muß, was man in der Welt gar nicht brauchen kann, und jetzo sehe ich es noch viel deutlicher ein". Und über den Konrektor HÖRE ließ er sich als Alumnus also vernehmen: „ich weiß wohl, daß seine geringste Sorge ist, aus seinen Untergebenen vernünftige Leute zu machen, wenn er nur wackre Fürstenschüler aus ihnen machen kann, d. i. Leute, die ihren Lehrern blindlings glauben, untersucht, ob sie nicht Pedanten sind". HÖRE hatte die poetischen Übungen. LESSINGS Lieblingslehrer war der Mathematiker.[1] — Daß KLOTZ wenige Jahre später aus St. Afra davon lief, wurde schon früher erwähnt.

[1] FLATHE, 253, 261. Vgl. DANZEL, Lessing I, 29 f.

Heyne erzählt über seinen Schulunterricht Folgendes.[1] Zuerst habe ihm ein Pfarrer in seiner Vaterstadt Chemnitz aus gutem Willen Unterricht erteilt. „Derselbe hatte in seiner Jugend lateinische Verse machen gelernt; kaum war *Erasmus de civilitate morum* auf die Seite gebracht, so ward ich zum lateinischen Versemachen angeführt, ehe ich noch Schriftsteller gelesen oder nur einigen Wortvorrat verschafft hatte. Hätte er nur noch einen Klassiker in die Hände genommen. Aber den hatte er nicht, sondern bloß einen Owen, Fabricius, ein paar *Collectiones epigrammatum*, und einige geistliche Dichter, aus denen er mir Verse diktierte, die ich verändern, paraphrasieren, in ein anderes *metrum* übertragen mußte. Noch schlimmer gings, als er weiterhin selbst Verse machte, an denen ich die Prosodie, denn das war gleichbedeutend bei ihm mit Poesie, lernen sollte.“ Zum Geburtstag überrascht ihn der Schüler durch eigengemachte Verse: „das erste mal, daß seine stolz finstre Miene sich zu einem Lächeln verzog. Allein ich hatte hierdurch den Grund zu den lästigsten Anforderungen gelegt, denn nun erwartete man bei jeder feierlichen Gelegenheit Glückwünschungscarmens, nicht bloß von 10—20 Versen, nein; das geringste war einige Hundert und zwar in allerhand Metren.“ „Der Unterricht in der Schule (der Chemnitzer Lateinschule) war nicht viel besser; es war ganz der ehemalige Schlendrian: lateinische Vokabeln, Exponieren, Exerzitien, alles ohne Geist und Sinn. Ich wäre auf diesem Wege endlich zur völligen Stupidität fortgegangen. Mit dem Griechischen ging es nicht besser. Das N. T. und Plutarch von der Erziehung war alles, was wir von griechischen Büchern kannten. Gleichwohl arbeitete ich mich in das Griechiche so wacker hinein, daß ich griechische Elaborationen verfertigte, weiterhin griechische Verse, nachher selbst in griechischer Prosa, endlich in griechischen sowohl als lateinischen Versen das Extemporanum und sogar die Predigten nachschrieb. In *prima* gelangte ich zur Notiz von einigen Klassikern. Unser Rektor, der selbst den Homer hat abdrucken lassen, gab noch Privatstunden über die eine und andere Rhapsodie. Aber es fehlte ihm überall an den Elementen selbst. So gewann ich daran keinen Geschmack, nicht einmal am Homer, las keinen einzigen Schriftsteller aus, war also beim Abgehen von der Schule in allem ganz fremd, was auf klassische Gelehrsamkeit Beziehung hatte.“ Erst im letzten Jahr kam ein Schüler Ernestis als Lehrer nach Chemnitz, er las privatim Sophokles' Ajax und gab doch einen Vorgeschmack von etwas Besseren. Das war 1748.

Der Begründer des modernen deutschen Staatsrechts, J. J. Moser,

[1] J. Heynes Biographie in Heerens Hist. Werken, Bd. VI. S. 16 ff.

(1701—1785) erzählt in seiner Selbstbiographie (1777, I, 5) von seiner Stuttgarter Schulzeit, woraus ich folgende interessante Mitteilungen über seine Privatunternehmungen heraushebe: „Ich übersetzte viele alte römische Schriftsteller ins Teutsche, schrieb ein Antiquitäten- und Medaillencabinet, wie auch einen weitläufigen philosophischen Traktat: *de Autochiria*, sammlete eine Menge philosophische u. a. *locos communes* etc. Als ich einem *praeceptor* einstens freiwillig wöchentlich zweimal 100, einstens aber auf einmal 1000 Verse in allerlei *generibus* brachte, warf er das Buch voller Unwillen von sich und sagte: Narr, meinst Du, ich habe eine Besoldung allein auf Dich?"

Genug der Censuren der Schüler über ihre Lehrer. Die Reihe der Urteile mag beschlossen werden durch die zusammenfassende Kritik des ganzen gelehrten Unterrichts von einem hervorragenden Zeitgenossen. Von J. G. Reinbeck, dem bekannten Berliner Probst, der, übrigens ein Schüler Franckes, sich Wolfs beim König annahm, wird in Biedermanns *Acta scholast.* (I, 207 f.) folgendes Urteil über die Schulen vom Jahre 1740 angeführt: „Die meisten Schulen sind so eingerichtet, daß die allerwenigsten Menschen sich derselben mit Nutzen bedienen können. Wer nicht auf die Wissenschaften sich allein legen, sondern eine Kunst oder sonst ein gutes Handwerk oder die Kaufmannschaft erlernen will, findet bei den Schulen gar schlecht seine Rechnung. Es wird in denselben auf die Reinigkeit und Rechtschreibung der Muttersprache wenig gesehen; die Rechenkunst wird sehr sparsam getrieben; zur Historie und Geographie werden entweder gar keine oder die Woche über nur aufs höchste ein paar Stunden und dieses noch wohl dazu *privatim* ausgesetzet. Die Weltweisheit, insonderheit die Vernunftlehre, wie auch die Meßkunst sind auf den allermeisten Schulen unbekannte Sachen. Und gleichwohl sind dieses alles solche Sachen, welche allen Schülern, wenn sie auch gleich nicht beim studieren bleiben wollten, höchst nötig wären. Selbst auch diejenigen, welche sich hauptsächlich auf die Wissenschaften zu legen gewillet sind, bekommen hier beim Lernen eine Lücke, die sie hernach nicht so leicht oder doch nicht ohne schädlichen Zeitverlust ergänzen können. Überdem sind die meisten Schulen so eingerichtet, daß wer sich nicht vornehmlich auf die Gottesgelahrtheit legen will, in denselben viel Stunden vergeblich zubringen muß. Ein solcher kann fast nichts anderes als ein bischen Latein, und dieses noch wohl dazu schlecht genug, daraus mitbringen. Aber auch die andern, welche sich der Gottesgelahrtheit gewidmet haben, finden gar selten die richtige Anweisung. Latein ist ihr vornehmstes Werk; die deutsche Sprache wird gar sehr versäumt. Und gleichwohl sollen diese Menschen ihren Gemeinden dermaleinst

nicht Latein, sondern Deutsch predigen. Daher geschieht es denn auch, daß sie hernach in ihre Predigten einen Haufen lateinische, mit deutschen Endigungen versehene Wörter einmischen und kaum glauben, daß sie alles mit gutem Deutsch geben könnten, wodurch sie dann dem gemeinen Mann unverständlich werden. Das Griechische wird gemeiniglich so obenhin getrieben. Und wenn jemand auf Schulen ein wenig Hebräisch herbuchstabieren kann, so hält er sich für geschickt genug, eine hohe Schule zu besuchen.“

Man sieht, der althumanistische Schulbetrieb ist todt; es glaubt niemand mehr an ihn, am wenigsten das junge Geschlecht, an dem er verübt wird. Wir werden im folgenden Abschnitt sehen, wie dieses Geschlecht, als es zur Herrschaft kommt, die Schule von dem Überlebsel befreit.

Zweiter Abschnitt.

Das allmähliche Aufsteigen des neuen Humanismus im Zeitalter der Aufklärung (1740—1805).

Erstes Kapitel.

Der allgemeine Charakter des Zeitalters und sein Verhältnis zum Altertum.

Der Beginn eines neuen Zeitabschnittes ist durch die Thronbesteigung Friedrichs des Großen (1740) und durch das Aufblühen der neuen Universität Göttingen, welche in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts alle älteren überflügelte, markiert. Derselbe unterscheidet sich von dem vorhergehenden Abschnitt dadurch, daß der Rationalismus, mehr und mehr in die Masse der gelehrten und zuletzt auch ungelehrten Bevölkerung dringend, zur Aufklärung wird und den Pietismus zurückdrängt; der letztere, sofern er nicht mit den Resten der alten Orthodoxie sich vereinigt oder in kleinen der Welt entfremdeten Kreisen als Separatismus sich erhält, geht in jene ästhetisch-religiöse Sentimentalität über, welche als Form des Gemütslebens ein so eigentümliches Komplement zu dem intellektuellen Habitus des Zeitalters der Aufklärung bildet. — Die gleichsam formelle Inauguration der neuen Zeit geschah durch die Zurückberufung Wolfs nach Halle; Joachim Lange schwieg dazu, seine Zeit war vorüber. Kurz vorher hatte der Kronprinz an Wolf, für das ihm gewidmete Naturrecht dem Philosophen dankend, geschrieben: die Aufgabe der Philosophen sei, zu erdenken, die der Könige, die Gedanken auszuführen. Aber der philosophische Rationalismus, wie ihn Wolf vertrat, genügte dem König bald nicht mehr: Voltaire, der große Agitator der Aufklärung, der Mann des *écrasez l'infâme*, trat an seine Stelle.

Die Wandlung ist nicht schwer zu verstehen; es ist die Reaktion, welche die pietistische Erziehung hervorzubringen tendiert; mit Reiske und Nicolai, Kant und Ruhnken war auch Friedrich durch die

Schule des Halleschen Pietismus gegangen. Wie verständnislos und grausam derselbe in der „Erweckung“ der Kindergemüter nicht selten vorging, ist zwar hinlänglich bekannt, mag aber durch eine Bestimmung aus einer kurfürstlich-sächsischen Schulordnung für die deutschen Schulen vom Jahre 1724 vergegenwärtigt werden. Es wird darin eine eigene Stunde am Mittwoch Vormittag zur „Übung im Christentum“ angesetzt. „In derselben soll der Lehrmeister die fähigen Schulkinder angewöhnen einen Seufzer oder kurzes Gebet wegen der allgemeinen Not, jedoch ohne Affektation und unnützes Plappern, zu machen, und wenn der Präceptor ihre Mitschüler wegen begangener Sünden bestraft, auf dessen Erfordern selbige ihres Unrechts brüderlich aus einem biblischen Spruch zu erinnern. Diejenigen, so sich an andern versündiget haben, sollen es alsdann ihnen öffentlich abbitten“ (Vormbaum, III, 287). Es kann nicht überraschen, daß derartige religiöse Strapazierungen in den Kinderjahren eine gänzliche Unempfänglichkeit für religiöse Empfindungen zurücklassen. Ihre Wirkungsart ist eine ähnliche, wie die der Schutzpocken gegen die Blattern. — Der Wolfsche Rationalismus und die Nicolaische Aufklärung eroberten, begünstigt von den Höfen, in kürzester Zeit die Universitäten und die allgemeine Bildung.

Aber nicht allen genügten Wolf und Voltaire, die rationale Philosophie und die Verneinung. Eine dunkle Sehnsucht nach einem weiteren und tieferen Lebensinhalt, einem Inhalt, der nicht bloß den Verstand befriedige, sondern die ganze Seele erfülle, beginnt sich gleichzeitig zu regen. Die Poesie des französischen Klassizismus und seiner deutschen Nachahmer vermochte dies Verlangen nicht zu stillen. Gottsched und die sächsische Hof- und Schulmeisterpoesie war keine Ergänzung zur Wolfschen Philosophie, es war gereimte Vernünftigkeit und Galanterie. Mehr kamen die englischen Dichtungen, vor allem auch die neuen Richardsonschen Romane, dem Bedürfnis entgegen. Gellert versuchte sie nachzubilden, er will durch die Poesie edle Empfindungen, gute Neigungen, Vernunft und Tugend verbreiten. Er preist Richardsons Dichtungen als „Natur, Geschmack, Religion“ (Hettner, III, I, 404). Die Zusammenstellung ist überaus charakteristisch; wie blasphemisch hätte einem Pietisten dies Nebeneinander von Natur, Religion und Geschmack geklungen; und doch ist die Empfindungsart der pietistischen nahe verwandt; es ist, als ob die große Empfänglichkeit für Rührungen, nach der Sättigung und Abstumpfung des religiösen Vermögens, auf das ästhetische Vermögen übergegangen wäre.

In Klopstocks Dichtung erschien endlich die ganze Erfüllung. Das war es, was man mit tiefster Sehnsucht verlangt hatte: das Reli-

giöse in der Form des Menschlichen, Erhabenen, Schönen. Eine schwärmerische Liebe und Verehrung dankte dem Dichter; Freunde, Verliebte sprachen seinen Namen und die Thränen süßer Rührung traten in ihre Augen. Man hat drei Elemente in KLOPSTOCK unterschieden, das deutsche, das religiöse, das klassische. Das letztere ist ohne Zweifel das schwächste; KLOPSTOCKS Natur war mit ungemeiner Sensibilität für alles Große und Schöne ausgestattet; er vermochte das Orientalische und Hellenische, das Christliche und das Germanisch-Nordische mit enthusiastischer Empfindung sich anzueignen. Vielleicht blieb ihm innerlich doch das Griechische am meisten fremd; er war, wenigstens als Dichter, eine spirituelle und man möchte sagen nächtliche Natur, dem Erhabenen, Tiefen und Bedeutenden mehr als dem Sinnlichen und Schönen zugewendet. Er hat die altklassischen an die Stelle der französisch-klassischen Formen zurückgeführt; aber nicht das war es, wodurch er das Herz des Volkes traf, sondern dadurch, daß er, man möchte sagen, die gotische Saite in der deutschen Natur, die so lange nicht gerührt worden war, wieder anschlug. KLOPSTOCKS Auftreten ist das Ende der humanistischen Imitationspoesie.

Aber das Ende der Imitationspoesie ist nicht auch das Ende des Verhältnisses des deutschen Geistes zum griechischen. An die Stelle der alten Abhängigkeit trat ein neues freies Verhältnis; es ist durch die Namen WINCKELMANNS und LESSINGS, HERDERS und GOETHES, SCHILLERS und HUMBOLDTS bezeichnet: tieferes Verständnis der Griechen, beruhend auf einer Gleichartigkeit inneren Erlebens, und wetteiferndes Ringen mit ihnen um den Preis der Schönheit, aber nicht mit Aufgebung, sondern mit Einsetzung des eigenen Volkstums, das sind die beiden Seiten des neuen Verhältnisses.

Es wird später auf diese Dinge näher einzugehen sein. Ich möchte hier nur noch anzudeuten versuchen, wie die Anfänge des neuen Humanismus in ihrer Zeit wurzeln. Man kann WINCKELMANN als das Seitenstück zu KLOPSTOCK ansehen. Es ist dieselbe Sensibilität in beiden, aber bei WINCKELMANN anders als bei KLOPSTOCK gewendet. Nannten wir diesen eine nächtliche und spirituelle Natur, so kann man WINCKELMANN eine dem Sinnlichen, Sichtbaren, Begrenzten zugewendete Tagesnatur nennen. Ihn zogen die Griechen, sobald dieselben in seinen Gesichtskreis traten, mit unwiderstehlicher Gewalt an. In JUSTIS Biographie liegt seine innere Entwickelung deutlich ausgebreitet vor uns. Die pietistisch durchsäuerte offizielle Erziehung in Schule und Kirche hatte ihn dieser Religion für immer entfremdet; die lateinischen Imitationsübungen ohne Freiheit und ohne Zweck, welche er durch lange Jahre erst als Schüler, dann als Schulmeister

anstellte, hatten ihn abgemattet bis zum Tode. Da begegnete seine lechzende Seele den Griechen und erfüllte sich in der Anschauung ihrer Werke mit leidenschaftlicher Begierde und inbrünstiger Hingebung. Hier fand sie, was sie bisher vergeblich gesucht hatte: Freiheit, Leben, Einfalt, Wahrheit, Schönheit. Zuversichtlich im Diesseitigen lebend, hatten die Griechen, nicht beirrt durch phantastische Träume von jenseitigen Welten, die Natur mit hellem Auge und freiem Gemüt in sich aufgenommen; in den Werken ihrer Kunst und Dichtung spiegelt sich rein das vollkommene Bild. Die griechischen Götter, wie Homers Gesang und der Meißel der Bildhauer sie dargestellt, lebten in WINCKELMANNS Seele zu neuer, ästhetischer Anbetung auf. — Es bedarf nicht der Ausführung, wie ähnlich gestimmte Gemüter Ähnliches erfuhren, wie GOETHE, der mit der Gotik begonnen, wie SCHILLER, der aus der Aufklärung kam, ihren Griechen- und Götterkultus erlebten.

Dagegen mag das noch angedeutet werden, wie das Zeitalter für seine neu keimenden politischen Empfindungen in den Alten Nahrung fand. Es waren ohne Zweifel die Empfindungen der wirklichen Jugend, welche Karl Moor als antiken Tyrannenmörder drapierten und Brackenburg seufzen liessen, daß in ihm kein Brutus stecke. Die französische Revolution liebte es sich antik zu kleiden, und ROUSSEAUS Staatsideal ist offenbar die spartanische Republik, in welcher die Tugend und die Freiheit durch die Gleichheit, und die Gleichheit durch die Armut gesichert schien.

Tiefer und nachhaltiger als die Nachbarvölker ist das deutsche von der neuhumanistischen Bewegung ergriffen worden. Man hat die Ursache hiervon in einer ursprünglichen Geistesverwandtschaft des deutschen mit dem griechischen Volke zu finden gemeint. Es mag damit stehen, wie es wolle, so scheint doch als nächste Erklärung eine, wenn nicht urwirkende, so doch gelegentliche Ursache auszureichen. Die Engländer und Franzosen besaßen am Anfang des 18. Jahrhunderts schon eine anerkannte nationale Litteratur, die Deutschen nicht. Ließen sich hierdurch die herrschenden Gesellschaftsklassen größtenteils bestimmen, als Gäste am fremden Mahl teilzunehmen, so fehlte es doch zu keiner Zeit an solchen, welche dies als eine des deutschen Namens unwürdige Erniedrigung empfanden. Mir scheint, daß diese Empfindung, welche im 18. Jahrhundert, besonders in den gelehrten Kreisen immer lebhafter wurde, die Hinwendung der Deutschen zu den Griechen begünstigt hat. Von den Griechen, den gemeinsamen Lehrern des Menschengeschlechts, konnte man nehmen und lernen, ohne jenes Gefühl der Beschämung, welches den mitlebenden und gleichsam gleichaltrigen Völkern gegenüber sich regte. — Bei LESSING tritt diese Seite

deutlich hervor; die Vortrefflichkeit der Griechen ist zwar an sich selber gewiß, aber sie wird um so gewisser und größer, weil daran die Minderwertigkeit der Franzosen offenbar wird.

Als Gradmesser der zweiten Wiederbelebung des Griechentums kann die lebhafte und allgemeine Teilnahme dienen, welche in diesem Zeitalter dem Homer wieder sich zuwendete; sie tritt vor allem in den vielen neuen Übersetzungen zu Tage. Bisher waren (ich entnehme die Daten SCHWEIGERS Handbuch der klass. Bibliographie) die einzigen Versuche, den Homer zu verdeutschen, die Übersetzung der Odyssee durch J. SCHAIDENREISSER (Augsburg 1537) und der Ilias durch J. SPRENGE (Augsburg 1610, 1617, Frankfurt 1620). Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts folgt eine lange Reihe von neuen Unternehmungen. In Altona erschienen metrische Übersetzungen der ersten Bücher der Ilias von BLOHM (1751—54), und von GRIES (1752). 1754 erschien zu Frankfurt und Leipzig Ilias und Odyssee, übersetzt von einer Gesellschaft gelehrter Leute, 2 Bde. mit Kupfern; es ist die Ausgabe, aus welcher GOETHE seine erste Bekanntschaft mit dem Homer gemacht hat. Es folgten die Übersetzungen von DAMM (Lemgo 1769—1771, 4 Bde., in Prosa), von KÜTTNER (Ilias, Leipzig 1771, 2. Aufl. 1781), von WOBESER (Leipzig 1781—1787); endlich LEOPOLD VON STOLLBERGS Übersetzung der Ilias (Flensburg 1778) und J. H. VOSS' Übersetzung der Odyssee (Hamburg 1781), welcher die Gesamtausgabe (Altona 1793) folgte. Obwohl damit die Aufgabe als gelöst hätte erscheinen können, hörten dennoch neue Versuche nicht auf; sie dauerten noch das erste Viertel des 19. Jahrhunderts hindurch fort. — Fast gleichzeitig mit den ersten Übersetzungen begann auch wieder die philologische Bearbeitung des Homer in Deutschland, nachdem sie mehr als ein halbes Jahrhundert geruht hatte. 1759—1764 erschien die Ausgabe von ERNESTI, 1794 die Ausgabe J. A. WOLFS mit den Prolegomenen, seit 1802 die große HEYNEsche Ausgabe; endlich 1819 die Tauchnitzsche und 1824 die Teubnersche Schulausgabe.

Die Wiederbelebung des Homer begleitet und bezeichnet eine große Revolution in der ästhetischen Anschauungsweise der europäischen Völker, die Revolution gegen die althumanistische Anschauung von Poesie und Kunst. Bisher hatte man die poetische Kunst des Homer bewundert, zuletzt, im Zeitalter des französischen Klassizismus und der Aufklärung, nicht ohne Einschränkung, indem der Alte seinen Helden doch gar zu ungebildete Lebensart beilege; selbst BODMER hielt es für nötig ihn mit der Einfalt seines Zeitalters zu entschuldigen, daß er Prinzen das Vieh weiden und König Agamemnon sich selber anziehen lasse. Allmählich begann eine Vorstellung heraufzudämmern, daß es noch

eine andere Poesie gebe, als die, welche Professoren der Eloquenz auf Universitäten lehrten, daß diese andere Poesie die eigentliche und wahre und daß Homers Epen von dieser Art seien. Es kam allmählich das Zeitalter herauf, dem das Natürliche und Volkstümliche, das Gewordene und Gewachsene gleichbedeutend mit dem Vortrefflichen und das Gemachte und nach Regeln Angefertigte, das Konventionelle und Höfische, gleichbedeutend mit dem Nichtigen und Verwerflichen war. Wie leidenschaftlich von dem neuen Geschlecht das Naturevangelium des Homer gebetet wurde, daran ist durch den Namen Werthers genugsam erinnert.

Zweites Kapitel.

Die Universität Göttingen und die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik.

Wie jede Epoche in der Geschichte des deutschen Geisteslebens durch das Aufkommen neuer Universitäten bezeichnet wird, so auch diese: die Universität Göttingen, deren Gründung noch in das Ende der vorigen Periode fiel, ist während des folgenden die führende und repräsentative.[1]

Die alte Gesamtuniversität der braunschweigischen Häuser, Helmstädt, war, wesentlich auch durch die neuen Universitäten Halle und Kiel, welche in ihrem Rekrutierungsbezirk lagen, in Abnahme gekommen. Als es am Anfang des 18. Jahrhunderts der jüngeren Linie gelang, nicht nur durch glückliche Politik im Nordwesten Deutschlands einen erheblichen Länderkomplex in ihre Hand zu bringen, sondern auch die Krone Großbritanniens zu erwerben, schien es eine Ehren-

[1] E. Rössler, die Gründung der Universität Göttingen, 1855. Pütter, Versuch einer akademischen Gelehrtengeschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen, fortgesetzt von Saalfeld und Oesterley (1765—1838). Eine freilich tendentiöse, aber mit Geist und Sachkenntnis durchgeführte Studie über Wesen und Geschichte der Göttinger Universität erschien 1842 in den Deutschen Jahrbüchern: es wird gezeigt, wie Göttingen sich stets auf dem Niveau des Zeitgemäßen und Korrekten gehalten, immer vor dem noch nicht Anerkannten, vor neuen und revolutionären Ideen Scheu getragen und darum so glücklich gewesen sei, bei den Höfen niemals Anstoß zu erregen, so wenig bei dem westfälischen als dem hannöverschen.

sache des Hauses, eine eigene Universität in den Erblanden zu haben. Die Idee zum Entschluß zu machen trug wohl auch hier nachbarliche Rivalität bei; wie der politische Gegensatz des reformierten brandenburgischen Hauses gegen das lutherische Sachsen zu dem Entschluß mitgewirkt hatte, an den Landesgrenzen und gleichsam vor den Thoren von Wittenberg und Leipzig die neue Universität zu Halle zu begründen, so dürfte die feindselige Spannung zwischen GEORG II. und FRIEDRICH WILHELM I. an dem Ursprung der Göttinger Universität Anteil haben. Die Gelegenheit, der Halleschen eine Konkurrenzuniversität entgegenzustellen, war günstig, da unter der Regierung FRIEDRICH WILHELMS das Prestige derselben einen bedenklichen Stoß erlitten hatte: die *libertas philosophandi*, durch welche sie groß geworden war, hatte durch die Vertreibung WOLFS „bei Strafe des Stranges“ und durch eine Reihe nachfolgender Maßregeln eine eigene Illustration erhalten. So wurde denn im Jahre 1734 die neue Universität eröffnet und 1737 eingeweiht. Ihre Dotation, aus der Klosterkasse und Beiträgen der Landschaften, wurde auf jährlich 16000 Thlr., mehr als das Doppelte der Halleschen, festgesetzt.

Göttingen ist ganz nach dem Vorbild Halles eingerichtet, mit Ausnahme des Pietismus. Der Grundstein der akademischen Verfassung ist die Lehrfreiheit. Hierüber waren der Freiherr VON MÜNCHHAUSEN, welchen man den eigentlichen Begründer der Universität nennen kann, und seine beiden Berater, der Helmstädter Theolog MOSHEIM und der Hallesche Jurist J. H. BÖHMER einig. „Alle *inquisitiones*“, so schreibt der erstere, „sie mögen eingerichtet werden wie sie wollen, ersticken die Kräfte *ingeniorum* und verderben die Aufnahme gelehrter Gesellschaften.“ In diesem Sinne rät er vor allem bei der Einrichtung und Besetzung der theologischen Fakultät die größte Vorsicht zu gebrauchen. „Sind die Theologen Zänker und Ketzermacher, so sind die übrigen Professoren übel daran und es wird der Grund zu einer immerwährenden Unruhe gelegt.“ Demgemäß richtete MÜNCHHAUSEN sein Augenmerk auf solche Männer, „deren Lehre weder zum Atheismo noch Naturalismo leite, welche weder die *articulos fundamentales religionis evangelicae* anfechten, noch den Enthusiasmus, noch auch ein evangelisches Papsttum einführen.“ Das heißt, man suchte friedfertige Männer, die nach keiner Seite Anstoß gäben; welche zu finden denn auch in diesem Zeitalter nicht mehr allzu schwer wurde. — Auch den Juristen wurde volle Freiheit für die Lehre und die Rechtsgutachten ausdrücklich gewährt, während, nach damals verbreiteter Meinung, in Halle das preußische Interesse, wenigstens in Fragen des öffentlichen Rechts, das Maß der Dinge war. Göttingen erreichte übrigens damit auch seine

eigenen Zwecke, sofern es Sammelpunkt für alle die kleinen Grafen und Herren wurde, die außerhalb des preußischen Kreises standen.

Das Hauptgewicht fiel in Göttingen auf die Pflege der eigentlich modernen Wissenschaften. In vorderster Reihe standen die staatswissenschaftlichen und historisch-politischen Fächer, die PÜTTER, ACHENWALL, SCHLÖZER, GATTERER, HEEREN gaben der Universität ihren Weltruf; die mathematischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen sind vertreten durch die glänzenden Namen HALLERS, LICHTENBERGS, BLUMENBACHS, KÄSTNERS; die philologischen Fächer durch GESNER, HEYNE, J. D. MICHAELIS. Dagegen fanden die theologischen und eigentlich philosophischen Studien in Göttingen keinen günstigen Boden. Nach Göttingen kam, wer eine moderne weltmännische Bildung suchte. Die Universität kam der Nachfrage durch encyklopädische Vorlesungen entgegen; MÜNCHHAUSEN gab 1756 Veranlassung, daß ein Mitglied jeder Fakultät über den ganzen Umkreis der Fakultätswissenschaften eine öffentliche Vorlesung halte, in der philosophischen behandelte GESNER das philologisch-historische, KÄSTNER das naturwissenschaftlich-mathematische Gebiet.[1] — Im Übrigen scheint es, daß öffentliche Vorlesungen in Göttingen keine erhebliche Rolle mehr gespielt haben. PÜTTER weiß eigentlich nur von privaten Vorlesungen, welche jeder Professor zu jeder beliebigen Zeit in seiner Wohnung hält. Auch erwähnt derselbe, daß die deutsche Sprache im Vortrag fast ausschließlich im Gebrauch sei. Ein *index lectionum* vom Jahre 1737 weist neun Professuren auf: 1) Politik und Moral, 2) Litterärgeschichte, 3) Geschichte, 4) Eloquenz und Poesie, 5) Logik und Metaphysik, 6) orientalische Sprachen, 7) Mathematik und Physik, 8) Cameralwissenschaften, wozu endlich noch eine Professur der Philosophie ohne genauere Bezeichnung kommt.

Unsere Aufgabe beschränkt sich darauf, den Aufschwung, welchen die klassischen Studien in Göttingen nahmen, etwas genauer darzustellen. Die neue Universität ist eine der wichtigsten Pflegstätten des neuen Humanismus geworden, von ihr aus hat er sich auf die benachbarten Universitäten und Schulen verbreitet.

Das eigentliche Heimatland des neuen Humanismus ist allerdings nicht das nordwestliche Deutschland, sondern das sächsisch-thüringische Gebiet, welches seit der Reformation wie die litterarische, so die pädagogische Hegemonie in Deutschland behauptete. Hier hatten die alten Fürstenschulen mit den Universitäten Leipzig und Jena das Feuer der klassischen Studien unter der Asche in spärlichem Glimmen erhalten.

[1] GESNERS *Isagoge in erudit. universalem, II ed.* Leipzig 1784, Vorrede.

Die Kunstneigungen eines luxiriösen Hofes machten seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts Dresden zum Mittelpunkt künstlerisch-ästhetisch-archäologischer Bestrebungen in Deutschland. Hier hatte der Altmärker WINCKELMANN eine neue Heimat gefunden, die ihn nach dem Land seiner Geburt weder mit sehnsüchtigen noch dankbaren Empfindungen zurückblicken ließ. LESSING, CHRIST, ERNESTI, HEYNE gehören durch ihre Geburt und Bildung dem thüringisch-sächsischen Kreis an. GESNER ist zwar von Geburt ein Franke, aber seine Schule hat er als Student in Jena, als Lehrer in Weimar und Leipzig gemacht. Jena wurde gegen Ende des Jahrhunderts entschieden zum gelehrten Vorort des ganzen neuen humanistisch-litterarisch-philosophischen Lebens. Von Jena aus ist der Süden für den neuen Humanismus erobert worden. CHR. BECK und G. HERMANN sind Leipziger, wie KANT Königsberger oder NICOLAI Berliner.

Zur ersten Anpflanzung also der klassischen Studien an der Göttinger Universität wurde JOH. MATH. GESNER berufen.[1] In dem fränkischen Städtchen Roth 1691 geboren, in Ansbach vorgebildet, studierte er 1710—15 in Jena, wo er zu BUDDEUS in nahe Beziehung trat. Er war dann bis 1729 Lehrer an der Weimarschen Schule, seit 1730 Rektor der Thomasschule in Leipzig. 1734 kam er als einer der ersten Professoren nach Göttingen, wo er bis 1761 als Lehrer, Schriftsteller und Organisator eine bedeutende Wirksamkeit hatte.

Wo von GESNER die Rede ist, da pflegt vor allem gesagt zu werden, daß er in dem Augenblick, wo die klassischen Studien durch die vereinigten Bestrebungen des Realismus und Pietismus für immer aus den Schulen verdrängt zu werden im Begriff gewesen seien, als ihr Retter erschienen sei. Man würde sich doch ein völlig falsches Bild von dem Manne machen, wenn man ihn hiernach als einen Mann vorstellte, der nur die alten Klassiker geschätzt, die moderne Litteratur und Wissenschaft dagegen verachtet habe und dessen Bestreben gewesen sei, die Reformen des vorigen Zeitalters im gelehrten Unterricht rückgängig zu machen, um die Schulen wieder zu der Gestalt zurückzubringen, welche ihnen das humanistische Jahrhundert gegeben habe. GESNER war vielmehr ein durchaus moderner, zeitgemäßer Mann und weit entfernt von allem, was die Fortgeschrittenen als Pedanterei verachteten. Mit der

[1] EYRING, *Biographia academica Gottingensis*, I, 245 ff., III, 1 ff. ERSCH u. GRUBERS Encyklopädie I, Bd. 64, S. 271 enthält einen ausführlichen Artikel über G. von ECKSTEIN, wo man litterarische Nachweisungen findet; ein Artikel von demselben in SCHMIDS Encykl. II, 1037 ff. Vgl. auch einen Vortrag SAUPPES über GESNER und HEYNE in der Sammlung „Göttinger Professoren" 1872.

modernen Philosophie war er vertraut, seine *Isagoge in eruditionem universalem* giebt einen Abriß der modernen Philosophie in allen ihren Zweigen, Mathematik und Physik ausgenommen; von einem Zeitgenossen (SEGNER in Halle) wird ihr dies zum Vorwurf gemacht: sie sei Wolfianismus. Nicht minder stand GESNER den modernen litterarischen Bestrebungen nahe; er war der Gründer und Vorsteher der Deutschen Gesellschaft zu Göttingen, welche nach dem Vorbild der GOTTSCHEDschen Gesellschaft zu Leipzig deutsche Sprache und Litteratur zu fördern zur Absicht hatte. J. D. MICHAELIS erzählt von ihm, daß er auf die Frage eines Freundes, ob er die besten der modernen Dichter den besten der Alten vorziehe oder nachstelle? nach kurzer Überlegung geantwortet habe: wenn eine solche Vergleichung des Verschiedenartigen überhaupt zulässig sei, so ziehe er die besten der Neueren, z. B. HALLER, den Virgilen und Homeren vor (*Biogr. acad. Gott.* I, 260).

Auch als Pädagog steht GESNER durchaus auf Seiten des Fortschritts; er hat so wenig den althumanistischen Schulbetrieb zurückgeführt, daß man vielmehr umgekehrt sagen kann: er hat ihm definitiv ein Ende gemacht. Vielleicht kann man seine Stellung innerhalb der Entwicklung der gymnasial-pädagogischen Anschauungen so bezeichnen: er hat in seinen Schriften und Organisationen als der erste dem althumanistischen Betrieb den neuhumanistischen entgegengesetzt und zur Überwindung jenes durch diesen den bedeutendsten Anstoß gegeben. Die Absicht des alten Betriebs war, Fertigkeit in der Imitation der Alten zu erzielen, der neue Betrieb giebt diese Absicht als eine durch die Wirklichkeit antiquierte auf, er will durch die Lektüre der alten Schriftsteller nicht zu lateinischen und griechischen Imitationen anleiten, sondern Urteil und Geschmack, Geist und Einsicht bilden und dadurch die Fähigkeit selbständiger Produktion in der eigenen Sprache nähren. GESNER geht nicht hinter die Hallesche Pädagogik zurück, sondern von ihr ausgehend, geht er über sie hinaus.

Ich zeige zunächst, wie er durchaus auf dem Boden der Halleschen Reform, auf dem Boden FRANCKES, WEIGELS, COMENIUS' steht.[1] Mit

[1] GESNERS pädagogische Anschauungen lernt man vor allem kennen aus einer Anzahl kleiner Gelegenheitsschriften, die unter dem Gesamttitel: von Verbesserung des Schulwesens, in seinen kleinen deutschen Schriften (Göttigen, 1756) abgedruckt sind. Sodann aus der von ihm entworfenen, ausführlichen und wichtigen, eine ganze Gymnasialpädagogik enthaltenden braunschweig-lüneburgischen Schulordnung vom Jahre 1737 (VORMBAUM III, 358—434). Damit ist zu vergleichen die Jugendschrift: *Institutiones rei scholasticae*, welche er noch zu Jena, unter BUDDEUS' Einfluß und auf dessen Antrieb, verfaßt hat (1715), sowie die schon wiederholt erwähnte *Isagoge in eruditionem universalem*, (2. Aufl., Leipzig 1784), welche aus Göttinger Vorlesungen hervorgegangen ist; endlich ein paar Vorreden.

leidenschaftlicher Entschiedenheit spricht er sich gegen den alten Mißbrauch aus, den lateinischen Unterricht mit dem Auswendiglernen der Grammatik zu beginnen. Diese unleidliche Barbarei und Tyrannei mache noch in vielen Schulen den allergrößten Teil der Kinder unglücklich und bringe sie um einen guten Teil der Vernunft und meistens um alle Lust zum lernen. Sie sei die Ursache des unauslöschlichen Hasses, der bei dem allergrößten Haufen gegen alle lateinischen Bücher entstehe, als mit welchen sie am meisten geplaget worden; so daß sie der sogenannten akademischen Freiheit sich vor allem dazu bedienten, dem Latein und den Schulbüchern für immer abzusagen. Die Dummheit und Unvernunft, welche dadurch entstehe, daß sie wie Papageien immer Wörter oder Töne hören und sagen, aber nie zu urteilen aufgefordert werden, bringe die Verachtung zu Wege, in welcher gegenwärtig niedrige und hohe Schulen bei so Vielen stünden. Ein großer Fürst (es ist Friedrich Wilhelm I. von Preußen gemeint), solle den Hofmeistern seines Sohnes und Erben einen Eid abgenommen haben, daß sie ihn nicht Latein lernen ließen; „und ich sage, wenn man das Latein nicht anders lernen kann, als daß man vor allen Dingen die Deklinationen und Konjugationen und Vokabeln aus der Grammatik nach der Ordnung auswendig lernt: so wäre es gut, man beeidigte alle Eltern, sie sollten ihre Kinder nicht Latein lernen lassen". (Kleine Deutsche Schriften, 293 ff.).

Freilich es ist möglich, es auf andere Weise zu lernen, nämlich durch den Gebrauch. In einer Vorrede zu Castalios lateinischer Übersetzung des N. T.'s empfiehlt er dieses als erstes Unterrichtsbuch und beschreibt die Methode. Der Anfänger hat den lateinischen Text vor sich, ein Schüler oder der Lehrer liest den deutschen Text vor, jener folgt mit den Augen; die Sachen sind ihm bekannt, auch einzelne Wörter, die unbekannten erhalten aber durch den Zusammenhang ihren Sinn. Hin und wieder hilft der Lehrer mit einer Frage, einer Zurechtrückung der Wörter u. s. w. nach. So lernt der Schüler die Anfänge der Sprache wie durch Umgang. Selbst unter schwierigen Umständen wird dies Verfahren anwendbar sein. Es habe ein Lehrer, wie es nicht ungewöhnlich ist, die ganze Stadtjugend, auch von 200 Schülern, allein zu unterrichten, und zwar, wie hergebracht, in drei Klassen, deren eine Lesen und Schreiben, eine die Elemente des Latein, die dritte auch Griechisch lerne, so könne er auf diese Weise alle mit einander gleichzeitig unterrichten: die Kleinen haben das N. T. in deutscher, die Mittleren in lateinischer, die Oberen in griechischer Sprache vor sich; es wird deutsch vorgelesen, jeder sieht in sein Buch und der Lehrer geht herum und achtet darauf, daß jeder bei der Sache

ist. — Die meisten mögen sich mit einer so erlangten Fertigkeit begnügen, ohne die abstrakten Regeln der Grammatik überhaupt zu lernen. „Alle diejenigen, welche die lateinische Sprache nur dazu brauchen, daß sie die darin geschriebenen Bücher verstehen können, sind wunderselten in den Umständen, da sie eines grammatischen Orakels nötig hätten, und dieser werden allezeit 20 oder 30 gegen einen sein, dessen Umstände oder Neigung ihn zum Schreiben und zwar zum exemplarischen Schreiben, wie man es nennen kann, verbinden oder veranlassen“ (347). Jenen genügt, daß sie die Grammatik materialiter besitzen; sie auch formaliter inne zu haben ist allein den eigentlichen Gelehrten notwendig, welche die alten Schrifsteller herausgeben und erklären, oder als Musterstilisten sich hervorthun wollen. Der Herr von Stande oder der durchschnittliche Student, der das Latein nur braucht, um die Kompendien in den drei Fakultäten zu lesen, kann füglich allein durch den Gebrauch zu seinem Endzweck gelangen. Hat er übrigens Zeit und Lust grammatikalisch zu werden, so kann dieses beim vollen Verstande mit einer leichten Mühe geschehen (312 f.).

Eckstein schilt den armen Trapp, daß er sich für seine Bestrebungen auf Gesner beruft: mit den Philantropisten habe dieser nichts gemein.[1] Ich glaube, nicht wenig hat er mit ihnen gemein. Das Lernen zum Spiel zu machen, kann man ganz wohl als das Ziel aller seiner methodologischen Vorschläge bezeichnen. Glücklicherweise ist es die braunschweig-lüneburgische Schulordnung (§ 80), welche dem Lehrer empfiehlt „so zu sagen auf allerlei Ränke und Listen bedacht zu sein, die Jugend auf eine heilsame Art zu betrügen, daß sie nämlich keine Beschwerung im Lernen merke und sich doch freuen könne, etwas gelernt zu haben“. Fände der Satz sich bei einem „Philanthropisten“, so würde er vermutlich längst ein stehendes Citat geworden sein, um ihre berüchtigte Leichtfertigkeit zu kennzeichnen. Und dem folgenden Satz würde vermutlich dasselbe begegnet sein: „Groß war das Glück der alten Griechen in dieser Hinsicht: die Sprache, in welcher damals alle gelehrte Bildung beschlossen war, sogen sie mit der Muttermilch ein; die beste Lernzeit, welche wir mit den Sprachen hinbringen, konnten sie sogleich auf die Erwerbung der Sachkenntnis wenden. Hierin unter

[1] Schmid, Encykl., Art. Gesner (II, 1040). Es mag bemerkt werden, daß Trapp ein Enkelschüler, wenn die Bezeichnung gestattet ist, Gesners war; sein Lehrer Ehlers in Segeberg war Gesners Schüler. Siehe Ehlers Anmerkungen zu Trapps Abhandlung über das Studium der alten Schriftsteller in der von Campe redigierten Allgem. Revision des gesamten Erziehungswesens Bd. VII, S. 462, 511. Freilich mißbilligt Ehlers, überzeugt, daß es im Sinne Gesners geschehe, viele der Trappschen Raisonnements und Vorschläge.

anderem ist es begründet, daß die Griechen mehr gelehrte Männer hervorgebracht haben, als irgend ein anderes Volk vorher oder nachher. Denn sie lernten als Knaben, was bei uns die jungen Leute, erst nachdem sie zehn und mehr Jahre auf die Erwerbung der Instrumente verwendet, beginnen, dann nach drei oder vier Jahren wieder liegen lassen: denn dann nimmt Amt und Erwerb sie in Anspruch, so daß auch diejenigen, welche Neigung zu den Wissenschaften haben, mehr sorgen müssen, nicht zu vergessen, was sie gelernt haben, als es zu mehren und zu erweitern".

Freilich, fährt er fort, wie die Dinge jetzt liegen, läßt sich daran nichts ändern: *aut linguarum studia retinenda aut ipsa cum his eruditio ejicienda.* So die jugendlichen *Institutiones rei schol.* (p. 40), und nicht anders die Isagoge, das Werk des gealterten Mannes. Zwar haben die Neueren in allen Wissenschaften Vortreffliches geleistet, und es kann jemand auch ohne Kenntnis der lateinischen Sprache die Mathematik, die Historie und viel von der Philosophie inne haben und also ein wissenschaftlich gebildeter Mann *(eruditus)* sein, obwohl es nicht Sitte ist, ihn so zu nennen (§ 90). Aber eine etwas weitere wissenschaftliche Bildung ist ohne die alten Sprachen noch nicht möglich. Man gehe nur in eine Bibliothek und sehe, wie viele lateinische Bücher auf ein in moderner Sprache geschriebenes kommen (§ 3).

Alles Bisherige könnte auch in den Büchern der Halleschen Pädagogen stehen. Aber zu der Litteratur der Alten steht Gesner in einem anderen Verhältnis. Wenn jene mit Besorgnis vor Befleckung durch den heidnischen Geist an die Lektüre gingen, so stellten ihm die Alten die schönste und freieste Entwickelung des Geistes dar. Der Lehrer, heißt es in der Schulordnung (§ 97), wird sich bemühen, den jungen Leuten „eine gute Meinung von der Antiquität überhaupt und von der Annehmlichkeit und Nutzen einer Belesenheit in derselben beizubringen, indem er ihnen sagt, daß die meisten alten Skribenten die vortrefflichsten Leute ihrer Zeit gewesen, und nicht aus anderen niedrigen Absichten, sondern einzig und allein um dessentwillen geschrieben, damit sie sich bei den Nachkommen ein immerwährendes Denkmal des Verstandes und anderer guten Eigenschaften stiften möchten. Wer also ihre Schriften lieset und verstehet, der genießet des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschiehet, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an."

Kommt der Ausdruck hier dem nahe, was gegenwärtig unter dem Namen „ethisch-humaner Bildung" von der Lektüre der Alten erwartet zu werden pflegt, so wird bald darauf auch das Prinzip der

„formalen Bildung", freilich ohne diesen Namen, ausgesprochen, und freilich wird sie nicht von der Erlernung der Sprache, sondern von dem intellektuellen Verkehr mit den Alten erwartet. In § 125 ff. wird erwogen, ob auch Philosophie zu den Unterrichtsgegenständen der Schule gehöre. Die Frage wird bejaht und auf Ernesti's *Initia doctrinae solidioris* hingewiesen, aber dazu bemerkt, daß eine Versäumnis in der Philosophie viel weniger bedenklich, als in den Sprachen, als welche letztere auf der Universität schwerlich nachgeholt werde. „Diejenigen aber, so ohne die Alten gelesen zu haben philosophiren, werden zum öftern schwatz- und prahlerhafte Leute, welche alles, was sie von ihren Lehrern gehöret oder ihnen selbst einfällt, vor große Geheimnisse und nie erhörte Erfindungen ausgeben und alles andere aus Unwissenheit verächtlich traktiren. Wer aber die Alten nach vorgeschriebener Art lieset und dabei die Gründe von der Mathematik studieret, bekömmt geübte Sinnen, das Wahre von dem Falschen, das Schöne von dem Unförmlichen zu unterscheiden, allerhand schöne Gedanken in das Gedächtniß, eine Fertigkeit anderer Gedanken zu fassen und die seinigen geschickt zu sagen, eine Menge von guten Maximen, die den Verstand und Willen bessern und hat den größten Teil desjenigen schon in der Ausübung gelernet, was ihm in einem guten *compendio philosophiae* nach Ordnung und Form einer Disciplin gesagt werden kann, daher er in einer Stunde sodann mehr gründliches lernet, als er außerdem in ganzen Wochen und Monaten fassen würde." Dieselbe Zusammenstellung der alten Sprachen und der Mathematik findet sich öfter, z. B. *Isagoge* § 1130: *privat se altero oculo, qui negligit mathesin.*

Es ist damit das neue Verhältnis zum Altertum ausgesprochen, welches bis auf diesen Tag die Grundlage der Organisation der deutschen Gelehrtenschule bildet. Der alte Humanismus betrieb den Unterricht in den alten Sprachen in dem Sinn, daß die Schüler dadurch zur Fortsetzung der alten Litteratur befähigt werden sollten: durch lange geübte Imitation wollte man erreichen in Sprache, Form und Sinn der Alten zu philosophieren, zu reden, zu dichten. Das Ziel war an sich ein absurdes, und in jeder Hinsicht unmögliches. Um die Mitte des 17. Jahrhunderts ist es überall aufgegeben. Der Unterricht geriet damit ins Schwanken. Er versuchte sich zu gestalten als bloßer Sprachunterricht: Latein war in Deutschland noch Sprache der Universität und der wissenschaftlichen Litteratur, und Griechisch und Hebräisch waren dem Theologen für das Quellenstudium unentbehrlich. Die Litteratur der Alten erschien als eine ziemlich überflüssige Zugabe, die bloß dem einen und andern Gelehrten als Fundgrube für polyhistorischen Sammelfleiß diente. Das ist wesentlich der Standpunkt der Halleschen

Pädagogik. Die Göttinger Pädagogik findet für die alte Litteratur neue Verwertung: nicht um sie fortzusetzen, ist sie zu studieren, sondern um sie zu genießen und durch Bildung des Urteils und des Geschmacks an dem in seiner Art Vollkommensten sich für eigene und eigentümliche Hervorbringungen in Philosophie und Wissenschaft, in Kunst und Dichtung vorzubereiten. Es ist das Zeitalter GOETHES, auf welches GESNER weissagt.

Durch diese Anschauung von dem Zweck des Unterrichts wird nun die Behandlung bestimmt. Es handelt sich um die Erwerbung der Fähigkeit, die Alten wirklich zu lesen. GESNER findet, daß der herkömmliche Schulbetrieb diesem Ziel nicht angemessen sei. Er hat sich hierüber in der Vorrede zu seiner Liviusausgabe (1743) ausgesprochen. Gewöhnlich sei in den Schulen eine Art die Alten zu lesen, welche er die statarische nennt, und welcher er eine kursorische gegenüberstellt. Er beschreibt jene so: eine Stelle wird zwei- bis dreimal gelesen und erklärt, dann repetiert, imitiert und appliziert, um dadurch die Worte und Sentenzen des Schriftstellers dem Schüler völlig zu eigen zu machen. Nach drei, vier Tagen, oder auch erst nach acht, nimmt man ein neues Bröckchen vor. So bringt man in einem Jahr ein Buch des Cicero oder Cäsar, eine Komödie des Terenz durch. Am Ende desselben ist der Schüler völlig unfähig zu sagen, was darin steht, er hat nichts als Wörter gelesen. Von dem Inhalt, der Form und Schönheit des Ganzen hat er keine Ahnung. Er hat bei der Lektüre des Homer, des Virgil, des Curtius nur eine Empfindung gehabt: Langeweile. Dagegen den Telemach, Robinson, Gullivers Reisen liest auch der Träge von Anfang bis zu Ende ohne Nötigung. Warum? weil die Erwartung beständig gespannt und befriedigt wird. Wenn wir jene so läsen, wie diese, sie würden nicht minder anziehend sein. Das bedeutet die kursorische Lektüre.

Allerdings, der Unterricht kann nicht mit solcher Lektüre beginnen. Erst müssen einige grammatisch-lexikalische Kenntnisse erworben sein, was am besten geschieht durch Einübung des Notwendigsten an einem Text. Sobald aber die Elemente gelernt sind, wird die Kenntnis der Sprache am besten erweitert und befestigt durch Lektüre. Fertigkeiten werden nicht erworben durch Redenhören von der Sache, sondern durch Übung. So steht es auch mit dem Lesen. Sache des Lehrers ist es, die Aufmerksamkeit beständig auf den Inhalt zu spannen: was will der Schriftsteller? wie bewirkt er es? wie begegnet er Einwendungen? wie braucht er Beispiele, Gleichnisse, Zeugnisse, zum Schmuck und zur Verdeutlichung? In einer Historie wird darauf geachtet: wer thut was? wann? in welcher Absicht? mit welchen Hilfsmitteln? gegen welche

Hindernisse? mit welchem Erfolg? Solche Lektüre ist interessant und das Interesse fördert das Verständnis und das Verständnis des Ganzen befestigt das Behalten des Einzelnen an Wörtern, Wendungen und Gedanken. — Aber, wirft man ein, es ist schwer es dahin zu bringen, die Alten so zu lesen. — Wohl, aber bringt ihr es nicht dahin, dann besser sie niemals angerührt haben. Und es ist nicht so schwer, wenn man, nach Erlernung der Elemente, vom Leichteren anfängt, das zu Schwere einstweilen überschlägt, meist kommt, wenn man nur weiter geht, das Verständnis dann von selbst. Der erste Sieg Alexanders war das Werkzeug des zweiten. —

In zwei einflußreichen Stellungen hatte Gesner Gelegenheit, seine Ansichten in die Wirklichkeit hineinzutragen, als Rektor der Leipziger Thomasschule (1730—1734) und als Professor in Göttingen (1734 bis 1763). Auf die Thätigkeit in der ersten Stellung nimmt er in seinen Schriften oft Bezug. Nach kurzem Schwanken hatte er die an der Thomasschule eingeführten lateinischen Kompendien mit den Klassikern vertauscht (Isag. § 119). Er erzählt (in jener Liviusvorrede), wie er mit seinen Schülern den Terenz in wenig Monaten ganz gelesen und wie aufmerksame Leser derselbe nun gehabt. Dagegen sei es mit des Euripides Phönissen, die er auf Wunsch der Schüler gleichzeitig begonnen, nicht gegangen; die Fertigkeit im Lesen des Griechischen sei noch zu gering gewesen, als daß ein rasches Fortschreiten sich hätte thun lassen; so sei man an den Wörtern hängen geblieben und der Sache überdrüssig geworden. Ernesti, sein Kollege und dann Nachfolger an der Thomasschule, berichtet in dem in Form eines Briefes an Ruhnken geschriebenen kurzen Lebensabriß[1] über seine Art zu lesen: richtiges Verständnis war das erste, das zweite ein Gefühl für die Trefflichkeit und Schönheit der Sprache und der Gedanken; vor allem aber lag ihm daran, daß sie den Zusammenhang des Ganzen und die Behandlungsweise auffaßten. Daher ging er schnell vorwärts und hielt darauf, daß die Lektüre eines Autors ununterbrochen und rasch vollendet werde. So wurden z. B. zeitweilig die Briefe oder die Reden Ciceros in sechs Stunden wöchentlich gelesen.

Wie in Leipzig die Schüler, so lehrte er in Göttingen die Lehrer. Besser für ihren Beruf vorbereitete Lehrer, das war das allgemein gefühlte Bedürfnis. In der Vorrede, mit welcher Buddeus die *Institutiones scholasticae* einführte, nennt er als den Ursprung des ganzen Übels, daß den Schulen Leute vorgesetzt werden, die zu allem eher als zu Lehrern taugen, die weder richtig zu denken noch zu leben noch auch

[1] *Narratio de Gesnero*, abgedruckt in *Biogr. acad. Gotting.* I, 309 ff.

zu reden im Stande seien; diese schickten dann wieder die schlecht vorbereiteten Schüler auf die Universität. Von jenem Übel aber sei die wichtigste Ursache, daß die Universitäten die Vorbereitung für das Lehramt fast ganz vernachlässigten. Was der Theolog oder der Jurist oder der Universitätsgelehrte brauche, das werde auf den Universitäten gelehrt, nicht aber das, was der Schulmann brauche. Man müsse also zum Schulamt Leute nehmen, die für ein anderes Amt vorbereitet seien. So gehe die Ursach der Verderbnis im Kreis herum. Dieses habe ihn bewogen, die Schulsachen sowohl selbst zu behandeln, als auch die Abfassung der vorliegenden Schrift zu veranlassen.

Das *seminarium philologicum*, welches an der Göttinger Universität durch Gesner konstituiert und beinahe 25 Jahre geleitet wurde, ist in dieser Gedankenfolge entstanden; ohne Zweifel ist das Hallesche Beispiel, das Buddeus vor Augen gehabt hatte, hierzu wirksam gewesen. Als den Zweck des Instituts bezeichnet das Einführungsmandat der Schulordnung: „gute geübte Schullehrer zu bekommen, als woran es den meisten Orten fehlet, und zu dem Ende eine gewisse Anzahl von solchen Leuten, so sich dem Lehramt gewidmet, auf unserer Universität zu deren Schul-Studiis, einer guten Lehrart und übrigen Erforderungen eines tüchtigen Schulmannes anführen zu lassen, damit denen, so Schulstellen zu besetzen haben, oder sonst für die ihrigen gute Lehrer suchen, Gelegenheit gemacht werde, solche anzutreffen.“ Das Seminar ist der Schlußstein der Schulordnung. Es handelt sich dabei nicht um Erziehung gelehrter Philologen, sondern durchaus um Schulmänner. Das geht auch aus der ganzen Einrichtung desselben hervor. Die Mitglieder, es sind ihrer neun, sind Theologen. Außer ihrem theologischen Kursus werden sie angehalten, einen philosophischen Kursus durchzumachen, der alle Lehrfächer der philosophischen Fakultät umfaßt: Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie; die im engeren Sinn philosophischen Disziplinen wird der Vorsteher des Seminars ihnen nach Ernestis *Initia* vortragen und sie darüber wöchentlich einmal lateinisch disputieren lassen. Ferner trägt er ihnen (ohne andere auszuschließen) in zwei täglichen Stunden vor: eine allgemeine Anweisung zu dem Informationswerk (die *Institutiones* werden zu Grunde gelegt); lateinische und griechische Grammatik, mit beständiger Hinweisung auf den Schulunterricht; und in derselben Weise lateinische und griechische Autoren, um die schulmäßige Behandlung zu zeigen; dazu das Nötigste aus der Rhetorik, Poetik und den Altertümern. Endlich, damit die Seminaristen Gelegenheit haben mögen, selbst Hand an das Informationswerk zu legen, sollen sie einerseits ermahnet werden, den Umgang mit Kindern

überall zu suchen, im Besondern aber zu einiger Information in der Göttingischen Stadtschule zugelassen werden.

Die Auffassung, welche Gesner von der Bedeutung des Altertums für den Unterricht hat, steht in engster Beziehung zu seiner Hochschätzung der Griechen. „Die griechischen Schriftsteller sind die Quellen, aus welchen die alten Römer ihre meiste Weisheit und Gelehrsamkeit hergeholet, aber kaum einen geringen Teil in ihre noch vorhandenen Schriften gebracht, wie der Augenschein klärlich ausweiset“. So die Schulordnung (§ 120), so schon die *Institutiones* (S. 83 ff.): weder die Wissenschaften kann man völlig selbständig treiben, noch auch nur die lateinische Sprache gründlich verstehen ohne Griechisch. „Daher müssen in den öffentlichen Schulen die, so bei dem studieren bleiben sollen, sich nicht eigenmächtig den griechischen Lektionen entziehen, als wodurch sie sich selbst einen unersetzlichen Schaden zuwege bringen und ihre Thorheit zu spät beklagen. Wer überhaupt Lust zum studieren hat, kann nichts besseres zu seinem künftigen Vergnügen thun, als daß er in dieser Sprache einige Vollkommenheit zu erlangen suchet.“

Die Behandlung des griechischen Unterrichts entspricht natürlich seinen schon dargelegten allgemeinen Grundsätzen. Das Schreiben des Griechischen werde noch vielfach geübt, so bemerken die Institutionen (p. 90), es sei gänzlich vergeblich: Wort für Wort werde aus dem Lexikon zusammengesucht, mit der Rücksicht, daß von mehreren, die sich darbieten, das in der Flexion leichteste gewählt werde. Dies jammervolle Flickwerk übergäben sie dann dem Lehrer, der es notdürftig von grammatischen Fehlern reinige. Diese Übungen unterlasse man gänzlich: wir brauchen nicht Griechisch zu schreiben, wer wollte es auch lesen? sondern nur zu verstehen. Das Verstehen aber kommt durch Übung im Lesen. Sobald die Elemente der Formenlehre mehr durch Übung als durch Auswendiglernen eingeprägt sind, führe man die Schüler zur Lektüre leichter Autoren, der Fabeln des Aesop, einiger Dialoge des Lucian, des Evangeliums Lucas und der Apostelgeschichte. Homer, den einige für den ersten Anfang vorgeschlagen haben, wofür er aber zu schwer ist, mag nun folgen; mit Recht ist er von den Griechen selbst als *pater atque fons ingeniorum et omnis doctrinae* verehrt worden. Als besonders nützliche Übung empfiehlt Gesner wiederholt die Übersetzung aus dem Griechischen in das Lateinische, wie er überhaupt der durchgängigen Vergleichung der beiden Sprachen und Litteraturen das Wort redet. — Etwas anders wird in der Isagoge (§§ 148 ff.) die Lektüre geordnet. Ich teile aus dem losen und interessanten Geplauder des Kollegs das Hergehörige kurz mit. Mit Homer anfangen wäre das allerbeste, wenn es ginge, denn er ist ganz besonders geeignet

für Knaben. Es geht aber nicht, schon darum nicht, weil unsere Schulmeister Theologen sind und den Stil des N. Testamentes für weitaus den schönsten und reinsten halten: ein hinlängliches Anzeichen ihrer Kenntnis des Griechischen. Was würden sie sagen, wenn der dem N. Testament vorgezogen würde, den sie einen blinden Heiden nennen? Auch Xenophon und Arrian wären an sich besser zur Einführung in die griechische Sprache geeignet. Aber wie die Dinge jetzt liegen, muß man mit dem N. Testament den Anfang machen: am Schluß des Schulunterrichts wird verlangt, daß sie es wörtlich übersetzen können, und die meisten lernen wegen des N. Testamentes überhaupt Griechisch: also man strecke sich nach dem Ziel. Und sicherlich können die Schüler eine Menge Wörter dabei lernen. Man fange also an mit der ersten Epistel Johannis, wo dieselben Wörter öfter wiederkehren, gehe dann über zu dem Evangelium desselben und endlich zu den übrigen Evangelisten. Dann aber füge man Chrestomathien hinzu. Ich liebe die Chrestomathien.[1] Mein Büchlein hat das Studium des Griechischen in Deutschland von neuem entzündet, es ist häufig und in großen Auflagen abgedruckt und eine ganze Anzahl unter ähnlichen Namen sind nachgefolgt. Chrestomathien sind besser als ganze Bücher, 1) weil man die letzteren nicht immer haben kann. Will ich ein griechisches Buch drucken lassen, so fragt der Verleger: Lesen Sie darüber? — Ja. — Wie viele Zuhörer haben Sie? — Da ich hierauf eine bestimmte Antwort nicht geben kann, so ist die Verhandlung zu Ende. Etwas anders liegen die Dinge in Leipzig, wo eben der Plato ganz gedruckt wird. Doch diesem ließe sich abhelfen; ich könnte auf meine Kosten drucken lassen. Aber es kommt ein anderes dazu: 2) die jungen Leute müssen von mehreren griechischen Autoren einen Geschmack kriegen. Dann suchen sie selbst mehr und können sich überall helfen. Haben sie bloß einen einzigen Schriftsteller gelesen, so stehen sie ratlos vor den übrigen. Freilich muß eine Chrestomathie nicht bloß einige herausgerissene Gedanken enthalten. So ist kürzlich eine Platonische Chrestomathie erschienen von einem gewissen Müller; ich freute mich sehr, als ich es sah, aber die Freude war nicht von Dauer; denn es sind dort bloß einige Gleichnisse, Wendungen, Sentenzen zusammengestellt. Es hätten aber vielmehr der eine und andere der kleineren und leichteren Dialoge, z. B. die Apologie u. a., ferner ganze Reden und Gespräche mitgeteilt werden sollen, daß die ganze Vortragsweise daraus erkennbar würde. Ferner die Proömien, die sehr schön und leicht sind;

[1] GESNER hat deren mehrere verfaßt, außer der hier erwähnten *Chrestomathia Graeca* (1731) auch eine *Ciceroniana* (1716), und *Pliniana* (1723).

aus ihnen kann man auch über die Sitten und Gebräuche manches lernen. Und hierzu mag man dann noch einige Schriftchen des Xenophon, Plutarch, Homer, Hesiod, Theognis und der Tragiker nehmen, die für die Schullektüre vielfach herausgegeben sind.

Man begegnet hin und wieder noch tadelnden Bemerkungen über den Gebrauch von Chrestomathien. Der Tadel findet auf die GESNERschen Chrestomathien jedenfalls keine Anwendung. Es waren nicht Lichtstrahlensammlungen, sondern Zusammenstellungen von mehr oder minder umfangreichen und abgeschlossenen Stücken. Vor allem war es der buchhändlerisch-ökonomische Gesichtspunkt, dem sie ihre Entstehung verdankten: der Schüler konnte weder die ganzen Autoren, noch die einzelnen Schriften kaufen, jene nicht, weil sie zu teuer, diese nicht, weil sie nicht zu haben waren. Gelesen wird übrigens gegenwärtig nicht minder als zur Zeit GESNERS in chrestomathischer Auswahl. Unsere Schulen bringen so wenig, als die damaligen, die ganzen Schriftsteller durch, sondern sie lesen, ganz nach GESNERS Rat, von mehreren Historikern, Philosophen, Rednern, Dichtern je ein paar Abschnitte oder Stücke. Wir könnten unsere griechische Lektüre ebenfalls in einen Band zusammendrucken oder binden lassen, wie GESNER in der griechischen Chrestomathie Stücke aus Herodot, Thucydides, Xenophon, Theophrast, Aristoteles, Plutarch, Sextus Empirikus, Lucianus hat zusammendrucken lassen. Es unterbleibt, weil wir jetzt die Sachen, ganz oder in Bruchstücken, jederzeit um ein paar Groschen kaufen können. Übrigens wäre eine kleine Auswahl aus den weniger zugänglichen Autoren, wie den Lyrikern, den späteren Philosophen, — die sehr mit Unrecht gegenwärtig so gänzlich vernachlässigt werden; es giebt doch wohl kaum eindringlichere Moralprediger als Epiktet und Marcus Aurelius, namentlich für die Jugend — eine ganz angemessene Ergänzung unserer üblichen Schullektüre; wozu denn auch Stobäus und Diogenes Laërtius manches beisteuern könnten. Ja man möchte sagen, für unsere fragmentarische Art der Lektüre, bei der wir ein Drama im Verlauf von sechs Monaten lesen, sei ein fragmentarischer oder aphoristischer Text am allermeisten angemessen.

Wie es übrigens zu GESNERS Zeit mit den griechischen Studien stand, das ergiebt sich aus der Anweisung der Schulordnung für die Behandlung des Griechischen im philologischen Seminar. „Sind die *auditores*, heißt es § 27, darnach beschaffen, so ist es nicht unmöglich, neben der grammatikalischen Anleitung und Wiederholung den größten Teil des N. Testamentes durchzubringen, indem der Lehrer den Zuhörern, die den griechischen Text vor Augen haben, nur eine buchstäbliche Übersetzung lateinisch vorsagt, und allein bei den grammatika-

lischen oder andern Anmerkungen, die den Umständen nach unentbehrlich sind, sich etwas aufhält. Mehrere Bekanntschaft mit der griechischen Sprache und den vornehmsten Skribenten zu erlangen, wird auch *Gesneri Chrestomathia Graeca* in einem halbjährigen *Collegio* durchgelesen und dadurch die Leute in den Stand gesetzt, *Herodotum*, *Thucydidem*, *Xenophontem*, *Plutarchum* u. s. f. für sich zu lesen. Es bleibt auch, weil man mit Leuten zu thun hat, welche der Grammatik nunmehr größtenteils mächtig sind, so viel Zeit übrig, daß ein paar Bücher *Homeri* und andere Proben der griechischen Poeten hinzugethan werden können." Auch bei anderen Universitäten kommt der Gebrauch von Gesners Chrestomathie häufig vor. — Bezeichnend ist auch, wie Gesner die Weglassung der sonst üblichen Lateralversion motiviert: er halte sie für die Pest der griechischen Studien; sie hinderten den Schüler Griechisch zu lernen und verdürben sein Latein. Statt dessen sei ein Wörterverzeichnis beigegeben.

Man sieht nach allem, daß es ein völlig neuer Gesichtspunkt ist, aus welchem Gesner den klassischen Unterricht behandelt. Wenn man die Geschichte der Schulen lediglich nach der Verschiedenheit des Prinzips der klassischen Lektüre einteilte, dann müßte man zwei große Abschnitte machen, von denen der erste die Schulen unter der Herrschaft des althumanistischen Prinzips der Lektüre um der Imitation willen, der zweite, mit Gesner anhebend, das allmähliche Durchdringen des neuhumanistischen Prinzips der Lektüre um der allgemeinen Bildung willen zum Inhalt hätte. —

Ich füge noch aus den Göttinger Vorlesungsverzeichnissen über Gesners Lehrthätigkeit ein paar Nachweisungen hinzu. Im Lektionskatalog vom Sommer 1738, wo zum erstenmal vom Seminar die Rede ist, kündigt er an: 1. *Publice interpretabitur Institutiones rei schol. a se editas, quibus non iis modo inservire studebit, qui ad hoc vitae genus animum applicuere, sed quicunque philologicarum rerum quasi breve quoddam curriculum peragere e re sua duxerint, ut ad reliqua veniant paratiores.* 2. *Privatim in gratiam seminarii Ernesti Initia interpretando, interrogando, disputando pertractabit.* 3. *Epistolas Ciceronis ad diversos,* 4. *Chrestomathiam Graecam volentibus explicabit.* — Im folgenden Winter zeigt er an: Fortsetzung der Vorlesungen über die *Initia. Alia hora Grammaticae tum Latinae et Graecae, tum Germanicae adeo fundamenta ita persequetur, ut in universum linguarum istarum rationes illustrentur et via maxime compendiaria ostendatur, qua superari maxime ardua institutionis scholasticae pars possit. Volentibus Epistolas Plinii jun., quae hoc ipso tempore eduntur et Chrestomathiam Graecam interpretabitur. Disputandi et commentandi scribendique exercitationes domi suae urgebit*

alacriter. — Im Winter 1739 wird Homer gelesen, der dann öfter wiederkehrt. Daneben häufiger das N. Testament und die Chrestomathie, wozu oft eine Repetition der Grammatik angeboten wird. Hin und wieder werden auch Sophokles, Euripides, Aristophanes, Callimachus, Aelianus (*invitante nova editione*), Pindarus (1760: *Pindarici fontis haustus, qui non expallescunt, ad eos deducet*) erklärt. Die letzte Anzeige (S. 61) bietet als *publicum* an: *aliquot tragoedias et comoedias Aeschyli, Sophoclis, Euripidis, Aristophanis, quae cum maxime ad hunc usum typis exprimuntur.*

Gesners Nachfolger in Göttingen war Chr. G. Heyne (1729 bis 1812, seit 1763 in Göttingen), ein Schüler der Leipziger Ernesti und Christ; durch Ruhnkens Empfehlung war die Aufmerksamkeit auf ihn gelenkt worden. Seine Thätigkeit als Gelehrter und Lehrer bleibt in der von Gesner gewiesenen Richtung. Sein Ziel ist, die alten Schriftsteller, vor allem die Dichter, dem Verständnis und der Empfindung zugänglich zu machen. Hierzu dient die Interpretation. Um ihrer Aufgabe zu genügen, muß sie sich mit allen für jene Aufgabe notwendigen Hilfsmitteln ausstatten; vor allem gehört dazu die Anschauung des ganzen antiken Lebens in allen seinen Bethätigungen. „Heyne ist", so sagt Herbst (J. H. Voß I, 70) in einer eingehenden Würdigung desselben, „der eigentliche Schöpfer einer Realphilologie in wissenschaftlicher Form. Wie er schon bei seiner Interpretation auf das Moment des Sachlichen erhöhten Wert legt, so hat er, forschend und lehrend, die Disziplinen der Antiquitäten, der Mythologie, der Archäologie der Kunst, teils zuerst eingeführt in den Kreis akademischer Lehrgegenstände, teils sie aus der Äußerlichkeit geistlosen Sammlerfleißes herausgezogen und sie wissenschaftlich zu durchdringen und zu organisieren begonnen." Und zwar sei das gar nicht in antiquarisch-historischem Interesse, sondern in lebendiger Teilnahme und steter Beziehung auf die litterarischen, künstlerischen, religiösen, politischen Bestrebungen der Gegenwart geschehen: und hierin liege der tiefere Grund von Heynes kulturgeschichtlicher Bedeutung und die Ursache seiner Popularität.

Heyne wollte, so charakterisiert ihn sein Schwiegersohn und Biograph Heeren, „ganz Humanist sein; er war nicht zugleich Jurist oder Theolog, wie seine Lehrer in Leipzig es gewesen waren. Die klassische Litteratur war ihm der Mittelpunkt, von dem alles ausging, auf den er alles zurückführte. Sie war ihm das Mittel zu jener edlern Ausbildung des Geistes für das Wahre, das Gute, das Schöne. Sein Studium desselben war von den Dichtern ausgegangen und das Studium der Dichter, im weitesten Sinn, blieb bei ihm immer das vorherrschende.

Seine ganze Ansicht des Altertums kann eine poetische genannt werden. Hierin lag die Ursache seines Erfolgs.“ Durch Heyne ward das Gebiet der alten Poesie nicht bloß den Sprachgelehrten, sondern auch den gebildeten Freunden des klassischen Altertums zugänglich gemacht. Wäre es möglich, die Zahl und den Wert derer zu bestimmen, die in seinen Ausgaben, unter seiner Führung, in jenem Heiligtum einheimisch wurden, wie groß und wie ruhmvoll würde alsdann sein Wirkungskreis sich zeigen? Welcher deutsche Jüngling bildete sich in der Schule der Alten und hätte Heynes Schriften nicht benutzt?“ So gewannen auch seine Vorlesungen einen großen Kreis von Zuhörern, die keineswegs durchweg Philologen waren, vor allem auch seine Privatissima über Homer und Pindar; während Gesners Vorlesungen noch fast ausschließlich von solchen, die vorhatten dem Schulfach sich zu widmen, besucht worden waren (Heeren, Werke VI, 160 ff.).

In der That, Heyne war während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts unbestritten der Führer auf dem Gebiet der klassischen Studien in Deutschland, die Häupter der neuhumanistischen Philologie sind seine Schüler, Wolf, Voss, Jacobs, Dissen, die beiden Schlegel, W. v. Humboldt und viele Andere. Heyne hat von manchen, besonders den beiden ersten, harte Kränkung erfahren; aber selbst das höhnische *summus Heynius*, womit in Körtes Biographie Wolfs der Lehrer von dem Konkurrenten um dieses Epitheton benannt zu werden pflegt, ist ein Beweis der Geltung, die er einst besessen hatte.

Über seine akademische Lehrthätigkeit hat Heyne in Pütters Geschichte der Univ. Göttingen II, 347 ff. selbst eine Übersicht gegeben. In vier Semestern liest er: römische und griechische Litteratur, römisches und griechisches Altertum. In diesen Vortrag sind die Sachkenntnisse hineingezogen. Wenn die Zuhörer Philosophie, Mathematik, Erdkunde und Weltgeschichte hinzunehmen, so haben sie darin eine Art humanistischer Encyklopädie. — Unter dem Namen der Litteratur befaßt er eine allgemeine Übersicht der Kultur beider Nationen: dieselbe schließt die Ableitung und Ausbildung der Sprache und der Kenntnisse ein; zuerst wird von den ältesten Mythen und Sagen, sowie den ältesten Gedichten gehandelt; sodann von dem Fortgang und der Ausbildung der Kenntnisse nach Perioden und nach Gattungen, zuerst in allgemeiner Uebersicht, dann von den einzelnen Männern und Schriften; von den wichtigeren wird der Inhalt ausführlicher mitgeteilt, ihr Wert und ihr Gebrauch bestimmt, endlich das litterarische beigebracht und was noch zu thun sei, bemerkt. — Der Vortrag des Altertums begreift eine Darstellung der Hauptveränderungen der Nation und eine statistische Übersicht in sich, d. h.

eine Übersicht über alles Zuständliche, Staats- und Rechtsverhältnisse, Religion, Familienleben etc. Dazu kommt von Zeit zu Zeit ein Kollegium zur Interpretation, worin zwischen Ilias, Odyssee und Pindar abgewechselt wird, im Lateinischen dient Horaz, die Interpretationskunst praktisch zu zeigen. — Öffentlich handelt er von der Kritik und Hermeneutik, und von der Mythologie, und interpretiert etwas aus dem Cicero, Hesiod, Apollodor, Theokrit. Im Seminar läßt er die fähigeren Zuhörer in der Erklärung ausgesuchter Stellen der besten griechischen und römischen Schriftsteller (die Tragiker werden besonders genannt) und in gelehrten Unterredungen und Ausarbeitungen sich üben. In einem andern Kolleg giebt er Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen aller Art; die Theorie zeigt die Erfordernisse des schriftlichen und mündlichen Vortrags; in den Übungen werden Aufsätze gemacht, erst erzählenden und darstellenden, dann lehrenden, beweisenden, ratschlagenden, anratenden, rührenden Inhalts; sodann Aufsätze einer aus jenen zusammengesetzten Art: Lob, Empfehlung, Dank, Glückwünschung, Tröstung. Hierauf werden Vorträge nach einer bestimmten Form gebauet: Feierliche Reden und Anreden, der Vortrag in Geschäften, mündlicher und schriftlicher, verschiedener Gattungen, ihre Regeln und Übungen darin. — Endlich giebt ein Kollegium unter dem Namen Archäologie Anleitung zum Studium der Antike, insonderheit zur Vorbereitung derer, welche auf Reisen zu gehen gedenken. Nach einer allgemeinen ästhetisch-kunstgeschichtlichen Einleitung, werden die vorzüglichsten alten Kunstwerke in Nachbildungen vorgelegt, Deutungen und Urteile erörtert, und so die Zuhörer unvermerkt gewöhnet, bei wachsender Kenntnis das Schöne zu sehen, zu fühlen und sich Grund davon anzugeben. —

Die Stelle eines General-Inspektors der Schulen, welche Gesner bekleidet hatte, ging zwar, auf das Andringen der auf ihre Schulautonomie eifersüchtigen Städte, nach dessen Tode ein; doch übte Heyne sowohl als Berater der städtischen Behörden hinsichtlich der Ordnung der Schulen und der Wahl der Lehrer, als in der Stellung eines Inspektors der Landesschule zu Ilfeld auf die Entwickelung des Schulwesens unmittelbaren Einfluß. Die letztere Anstalt hat er im Sinne der Gesnerschen Schulordnung reorganisiert und hierüber in der ausführlichen „Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung des Kgl. Pädagogii zu Ilfeld“ (1780) berichtet; wir lernen daraus die Summe seiner gymnasial-pädagogischen Ansichten kennen. Er erwähnt zunächst, daß man die Disziplin, angemessen zur allgemeinen Verfeinerung der Sitten, vom alten Klosterzwang entfernt, aber doch die nötige Strenge beibehalten und sie nur auf die wesentlichen Gegenstände gelenkt habe; er hätte hinzufügen können, es sei eine wesentlich andere Methode der

Einwirkung auf den Willen angenommen worden: nämlich statt der Strafen die Wirkung auf das Ehrgefühl; die einzelnen Maßregeln erinnern durchaus an die Philanthropine.

„Im Unterricht, in der Methode, hat man sich nicht der eigensinnigen Beharrlichkeit bei dem Hergebrachten schuldig gemacht. Latein, das vor 300 Jahren die gemeinen Grenzen der Gelehrsamkeit und den ganzen gewöhnlichen Schulunterricht in sich schloß, ist ein Vehikel der ersten gelehrten Kenntnisse, Werkzeug und Vorbereitung zu wissenschaftlichem Wissen, und kräftige Anleitung zu Bildung des Geschmacks, Erweckung des Witzes und eignem glücklichen Vortrag der Gedanken. Der Mönchsunterricht, der noch in den Zeiten Neanders und Melanchthons seine Herrschaft behauptete, muß nicht mehr im 18. Jahrh. als Muster gepriesen werden, seitdem die *Humaniora* um so vieles aufgeklärter geworden und zu der Gelehrsamkeit mehr als Lateinisch und Griechisch erfordert wird.“ Indessen können die Sprachen auf dem Fuß, auf welchem die Gelehrsamkeit gegenwärtig steht, nicht entbehrt werden. Theologen, Juristen und überhaupt alle wirklich Gelehrten bedürfen ihrer; und schöne Künste und Wissenschaften sind gleichsam Sprößlinge des Altertums. „Man muß nur die Sache so fassen, daß die gelehrten Sprachen nicht bloß als Sprachen, sondern mit ihnen zugleich Sachen begriffen und die gemeinen Kenntnisse, die unser erstes Nachdenken erwecken und schärfen können (die *κοιναὶ ἔννοίαι*), beigebracht werden: daß recht vorgetragene und recht gefaßte Grammatik zugleich Vorschmack der Logik ist; daß Fertigkeit in der einen Sprache Erleichterung für Fertigkeit in jeder anderen Sprache wird; daß wir in den Alten zugleich mannigfache Einsichten, Urteile, Materialien historischer und philosophischer Art, Grundsätze der Moral und Weltklugheit und selbst eine Art von Erfahrung einsammeln und für den künftigen systematischen Vortrag der philosophischen Wissenschaften aufbewahren, der sonst für ganz sachenleere Köpfe wenig Fruchtendes haben kann.“ Und wenn die Sprachen für das Studium einer Wissenschaft entbehrlich wären: „ist jemand, dem es ganz gleichgültig sein kann, wenn seine Sinne für alles, was schön, groß, edel, wahr ist, gar nicht gemacht sind?“ Und ferner: „indem wir die Alten lesen, indem man die Sätze auflöset, von ihrem Schmuck entblöset, auf die blose logische Enunziation zurückbringt, indem ihr wahres oder scheinbares bestimmt wird: lernen wir selbst richtig denken und uns richtig ausdrücken“ (40). Also humane und formale Bildung; nur die Namen sind noch nicht da.

Was die Ausführung anlangt, so ist zu bemerken, daß das Pädagogium die Schüler erst nach vollendetem 15. Lebensjahr aufnahm und

in dreijährigem Kursus, in zwei Abteilungen, zur Universität vorbereitete. Gelesen wurde im Lateinischen: in der oberen Klasse Cicero's Briefe, Reden und philosophische Schriften, in allen wesentlichen Stücken; Livius ganz, meistens kursorisch; aus Tacitus Stellen; Virgils Georgica und Äneis, die letzte Hälfte im Auszug, Horaz in Auswahl; in den unteren Klassen Ovid, Nepos, Justin, Cäsar, Curtius, Plinius, Terentius, Phädrus. — Über das Griechische heißt es: seine Vernachlässigung sei sehr nachteilig, wie man auf der Universität zu merken oft Gelegenheit habe: die Unfähigkeit, griechische Schriftsteller zu lesen, halte von weiterer Verfolgung wissenschaftlicher Studien ab. Trotz lebhafter Begierde sei es dann meist zu spät etwas zu lernen. „Für die frühe Bildung des Geschmacks ist das Lesen der großen griechischen Schriftsteller entscheidend; Größe und Einfalt prägen sich der jungen Seele ein.“ Doch bescheidet man sich, „daß nicht alle, auch nicht die gelehrten Stände mit Griechen angefüllt sein können, auch nicht sollen.“ „Daß in einem gemischten Haufen Alle gleiche Fähigkeit und Neigung zum Griechischen zeigen sollen, erwartet man nicht; es wird hierauf selbst bei den Benefiziaten Rücksicht genommen werden; bei den Pensionären kann der Wille der Eltern bestimmen, ob sie den Unterricht im Griechischen sich zu Nutze machen, oder die Stunden zu einem andern nützlichen Unterricht verwenden sollen.“

Was die Methode der Erlernung zunächst der griechischen Sprache anlangt, so wird bemerkt: „zum Anfang bedarf es bloß die allgemeine Übersicht der Elemente; gleich darauf wird zum Lesen geschritten, aber nicht nach der unseligen Schulmethode, da ein Scholar aufgerufen wird und exponieren d. h. vertieren soll, wo er weder die Sache, noch die Worte einzeln, noch die Zusammenstellung und den Bau, noch den Zusammenhang weiß; während daß der träge Lehrer auf seinem Stuhle sitzt und unthätig lauert, und allenfalls bloß ein dumpfes Nu! ertönen läßt. Nein, der Lehrer muß für den Lehrling alles selbst thun, er muß für ihn Grammatik, Lexikon, Interpret sein; ihm jedes Wort, das er noch nicht wissen kann oder doch nicht weiß, voraus erklären, die Worte stellen, den Sinn entwickeln, ins Gedächtnis prägen, ihm durch die kleine Summe des Erlernten Mut machen.“ „Die Erfahrung einiger Jahre läßt mich hoffen, daß die Lust zum Griechischen immer mehr wachsen soll. Es wechseln bereits die Lektionen im Paläphatus, Aesopus, Cebes, Aelian, Herodian, Xenophons Cyropädie, die kleineren Xenophontischen Stücke, die Schüzische Chrestomathie, einige verglichene Leben Plutarchs, einige Bücher Homers unter einander ab. Polyän und andere mehr sollen nach und nach in Gebrauch kommen. Mit einigen sind bereits etliche Stücke im Sophokles und Euripides gelesen worden.“

Die Regierung hat zur Ermunterung des Griechischen „zwei beständige Lektionen gestiftet: eine für die Anfangsgründe, die andere um eine ausgesuchte Zahl von fähigen Köpfen, welche weiter gehen wollen, im Lesen der besten griechischen Schriftsteller zu üben, Lektionen, zu denen schon die Admission als eine Ehre, eine Empfehlung angesehen wird.“ —

Die Anschauungen Gesners und Heynes von der Aufgabe der gelehrten Schulen und besonders des klassischen Unterrichts wurden durch die von ihnen gebildeten Lehrer in die Schulen zunächst des nordwestlichen Deutschlands getragen und setzten sich auch ohne staatliche Verordnungen durch die dem Vernünftigen und Notwendigen innewohnende Kraft durch. Göttingen übertrug Heynen selbst das Ephorat seines Gymnasiums mit dem Ersuchen, eine Schulordnung für dasselbe zu entwerfen, welchem er 1798 nachkam. Das Lyceum zu Hannover erhielt 1774 eins der ersten Mitglieder des Gesnerschen Seminars, Schumann, zum Rektor, unter seinen Nachfolgern waren Köppen, Ruhkopf und Grotefend Schüler Heynes. Köppen war vorher Rektor des Andreanums zu Hildesheim, Ruhkopf Vossens Nachfolger in Otterndorf gewesen. Die Schule zu Celle stand seit 1801 unter der Leitung des Rektors Grünebusch, eines Schülers Heynes. Gesners Schüler, der Holsteiner Ehlers, Rektor in Segeberg, Oldenburg, Altona, zuletzt Professor der Pädagogik in Kiel, wurde schon erwähnt. J. P. Miller, Rektor erst in Helmstädt, dann in Halle (1754—1766) stammt aus der Halleschen und Göttingischen Schule. Ein Schüler Heynes, der Nassauer Wenck, reorganisierte das Darmstädtische Pädagogium, die neuen Statuten vom Jahre 1778 folgen durchaus den Ideen der Göttinger Pädagogik (Uhrich, 50 ff.). Die neue Schulordnung für Hessen-Kassel vom Jahre 1775 verweist auf die pädagogischen Schriften Gesners und Millers, „die ein Lehrer, der seine Untergebenen liebt, zu lesen und zu benutzen nicht unterlassen wird“. Die Schule zu Kassel wurde 1779 als Lyceum Fridericianum auf der neuen Grundlage reorganisiert (Weber, 291 ff.). Schüler Heynes waren auch die beiden Matthiae, Söhne des Göttinger Bibliothekars, von denen der eine dem Altenburger, der andere dem Frankfurter Gymnasium am Anfang dieses Jahrhunderts vorstand.

Statt Notizen von dieser Art zu häufen, will ich etwas ausführlicher über einen Mann berichten, der, so wenig er selbst in seinen späteren Jahren für einen Schüler Heynes angesehen werden wollte, dennoch zur Ausbreitung Heynescher Anschauungsweise, woher er sie denn auch haben möge, höchst wirksam beigetragen hat: Joh. Heinr. Voss (1751—1826). Er stellt zugleich die Verbindung von Aufklärung

und Humanismus typisch dar. Die vortreffliche Biographie von Herbst gewährt in seine Schüler- und Lehrerlaufbahn erwünschte Einsicht; es spiegeln sich darin aufs deutlichste die Wandlungen, welche die Schule selbst in diesem Zeitalter erfuhr. Voss besuchte zuerst die Schule seiner Vaterstadt Penzlin (1759—1765). Er lernte hier außer den Elementen bei dem Rektor Struck, dem er ein dankbares Andenken bewahrte, das Lateinische, seine poetischen und prosaischen Spezimina waren der Stolz des Lehrers. Griechisch wurde zwar in der Schule nicht getrieben, aber Voss erlernte es autodidaktisch aus Wellers Grammatik. Von 1766—1769 besuchte er das Gymnasium zu Neubrandenburg, wo der Rektor Dankert mit einem Kantor und Bakkalaureus das Schulregiment führte. Latein war auch hier die Hauptsache, eine Menge Autoren wurden neben einander gelesen und fleißig der Stil geübt. Eine wöchentliche Stunde wurde auf die Erlernung des Griechischen, mit Hilfe der Grammatik und des N. Testamentes, gewendet. Der neue Kantor Bodinus fügte dazu seit Herbst 1766 Plutarchs Schrift über Erziehung in zwei Stunden; noch zehn Jahre später wird auch Xenophon und Aelian erwähnt. Außerdem wurde Logik, Religion, Französisch und seit 1767 Mathematik in einer Stunde wöchentlich getrieben. Die Jugend, mit der ihr eigenen Divination für das, was die Zukunft hat, eilte mit spontanem Eifer dem Schulbetrieb voraus; unter Voss' Anführung wurde eine griechische Sozietät unter den Schülern gegründet. Die zwölf Mitglieder schafften durch Beiträge die nötigen litterarischen Hilfsmittel an, der Apotheker von Penzlin kam mit einem Wörterbuch zu Hilfe, das sich unter seinem Dütenpapier fand. Aus den Strafgeldern wurden deutsche Dichter gekauft.

Nachdem Voss in zweieinhalbjährigem Hauslehrerdienst das Geld zum Besuch der Universität verdient hatte, ging er 1772 nach Göttingen. Hier wurde er Heynes Schüler, trat auch in das Seminar und gab das Studium der Theologie gänzlich auf, um sich ausschließlich den alten Sprachen und Litteraturen zu widmen. Vorzüglich studierte er Homer und Pindar, überall, wie der Lehrer, auf die poetische Aneignung mehr als auf die technisch-philologische Behandlung bedacht; die metrische Übersetzung war ihm Probe und Frucht des Verständnisses. Der anfängliche Enthusiasmus für Heyne kühlte sich rasch ab, als dieser die deutschen Poesien des Schülers nicht ebenso bewunderte, wie die Hainbundgenossen; 1774 wurde Voss mit Hölty *pigritiae causa* aus dem Seminar ausgeschlossen. Vermutlich hat es den Verächter des „Scholiastenruhms“, den Klopstockschwärmer und Wielandtödter nicht sehr gekränkt.

Schwierig wurde die Lage, als er 1775 Göttingen verließ und sich

nach Amt und Brot umthun mußte; der Dichterruhm war nicht überall eine Empfehlung. Die Bewerbung um das Rektorat in Neubrandenburg schlug fehl; in dem Examen vor dem Superintendenten, das im Hause des Examinators abgehalten wurde, hatte Voss zuerst eine theologische Frage zu bearbeiten: ob die Zurechnung der Sünde Adams mit Gottes Weisheit und Güte könne verglichen werden? worauf mit nein antwortend Voss leider das Unrichtige traf; sodann eine lateinische Abhandlung über die Pflichten eines Rektors, und eine lateinische Elegie „über einen hoffnungsvollen Jüngling", anzufertigen, sowie endlich eine Analysis der neun ersten Verse aus Jesaias zu geben. Die griechische Prüfung wurde ihm erlassen, weil er schon öffentliche Proben seiner Kenntnisse abgelegt habe. Voss sagt: er wisse nicht, welche der Superintendent gemeint habe, aber das wisse er, daß jener nicht im Stande gewesen sei, dergleichen Proben abzulegen. Voss mußte also warten; er zog nach Wandsbeck und nahm hier seine Homerstudien wieder vor; als er endlich 1778 das Rektorat der kleinen Schule zu Otterndorf im Lande Hadeln erhielt, brachte er die Hälfte der Odysseeübersetzung mit. In die Schule, welche sein Vorgänger im Sinne der Aufklärungspädagogik modernisiert hatte, führte Voss den Göttingischen Humanismus ein. Im Griechischen trat an die Stelle des N. Testamentes und der Septuaginta vor allem der Homer, daneben wurde auch Xenophon und Theokrit gelesen.

Von 1782—1802 regierte er die lateinische Stadtschule zu Eutin. Die Rede, mit welcher er das neue Amt antrat, ist für seine ganze Anschauungsweise charakteristisch.[1] In den leidenschaftlichsten Worten verwirft er die alte Schulpraxis. „Nach dem Zeugnisse unserer Väter und Zeitgenossen waren und sind die meisten Schulen Deutschlands so wenig Pflanzgärten des gemeinen Wesens, daß sie fast wie bei ihrer ersten Gründung nur auf die rohe Bildung scholastisch spitzfindelnder und Küchenlatein plaudernder und singender Klosterbrüder abgezweckt scheinen. So eingeschränkt nicht nur, sondern so getrennt auch von allem, was unser Zeitalter, unsere Aufklärung, unsere Sitten, Geschäfte, Wünsche und Bedürfnisse erfordern, waren und sind jene mönchischen Pflanzgärten: die grauenvollen Überbleibsel jener gotischen, von Wahn und Dünkel eingezwängten Jahrhunderte, da Gelehrte, Geistliche und Schreiber noch mit einem Wort bezeichnet wurden. Fast allgemein herrscht der Unfug, daß man beinahe den ganzen Schulunterricht auf dasjenige einschränkt, was die Leute lateinische Sprache nennen: auf eine Fertigkeit, deutsche Begriffe nach deutscher Art umfaßt und ge-

[1] Kritische Blätter (Stuttgart 1826), II, 1—12.

ordnet, durch lateinische, aus Schriftstellern von ganz verschiedenem Alter, Ton, Schreibart und Gehalt zusammengestoppelte, nach den äußerst mangelhaften und zum Teil gar seltsamen Regeln der *Syntaxis ornata*, ohne Rücksicht auf Nachdruck, Wohlklang und Zeitmaß gestellte Redensarten auszudrücken. Welchen stärkeren Beweis von der Nichtigkeit unseres so oft gerühmten aufgeklärten Zeitalters wird die klügere Nachwelt anführen können als diesen: Jene prahlerischen Nachahmer und Übertreffer der Alten, die alle Schätze der griechischen und römischen Weisheit erobert und vermehrt zu haben sich rühmten: diese zwangen und ließen sich zwingen, beim Unterricht der Deutschen das erste, was geschehen mußte und bei allen gebildeten Völkern geschah, das Studium ihrer Muttersprache zu verabsäumen, ja zu verspotten und dafür in einer fremden, ausgestorbenen, für ganz andere Begriffe, Kenntnisse und Meinungen geschaffenen Sprache zu lallen. — Ich darf den Einwohnern Eutins und mir selbst Glück wünschen, daß Wahrheiten, die man anderswo noch predigen muß, kaum predigen darf, hier schon ausgeübt werden. Man beruft hier Lehrer fürs Leben.“

Man könnte nach dem Bisherigen beinahe denken, die Eutiner hätten ein Philantropinum errichtet und Voss zum Leiter desselben erkoren. Durch das Schlußwort an die Schüler werden wir erinnert, daß es sich um eine im Sinne des Göttingischen Humanismus reformierte und zu reformierende Lateinschule handelt; dasselbe lautet: „Lernet vor allen Dingen die Sprache eures Vaterlandes, wenn ihr eurem Vaterland nützen wollt.“ Freilich sie allein genügt nicht. „Lernt die Sprache der Ausländer, die euren Geist zu nähren, euer Herz zu bilden vermögen. Lernt die Sprache des Römers, die noch jetzo die gemeinsame Sprache der Weisen Europas ist; noch jetzo erfordern mancherlei Bedürfnisse eine Kenntnis ihrer verborgensten Eigenheiten und Reize, mit der sorgfältigsten Übung im Reden sowohl als Schreiben vereinigt. Faßt Mut, nicht bei dem gewöhnlichen Deutschlatein stehen zu bleiben. Lernt die griechische Sprache. Zwar sollt ihr sie weder schreiben noch reden: aber sie ist die Mutter der lateinischen und man muß ihr nicht wenig schmeicheln, wenn man die Gunst der Tochter gewinnen will; auch sagt man ihr nach, sie sei weit schöner als ihre Tochter, wenigstens habe sie noch viele Schätze verborgen, die sie jener nicht zur Aussteuer mitgab.“

Die Summe seiner gymnasialpädagogischen Anschauungen hat Voss später noch einmal in einer ausführlichen Kritik des von Wismayr entworfenen bayerischen Organisationsplanes von 1804 dargelegt (Krit. Blätter II, 13—62). Voss hatte selbst Hoffnung gehabt, daß ihm die Aufgabe zufallen würde, das bayerische Gymnasialwesen zu organisieren;

die Enttäuschung, daß ein anderer und noch dazu ein Pfaffe ihm vorgezogen wurde, erklärt den gereizten Ton, der durch das Schriftstück geht. Hatte er in der Eutiner Rede den Aufklärer herausgekehrt, so kommt hier der Humanist zum Wort. Die Aufgabe der Gelehrtenschule bezeichnet er hier so: „sie sollen den Geist edler Menschen (Humanität) bilden durch rein menschliche Wissenschaften und Empfindungen *(humaniora)*. Dazu führen die Muster der vollendeten Bildung, die der Grieche und der griechisch gebildete Römer aufstellte. Sie mit ihren unendlichen Kenntnissen zu verstehen und empfinden, lernt man die alten Sprachen, die schon für sich, als die schärfsten und feinsten Abdrücke des lebendigsten Geistes, sorgfältigen Fleiß verdienen. Die obere Gelehrtenschule oder Akademie, indem sie die menschliche Bildung fortsetzt, erteilt zugleich die für das Leben notwendigen Fachkenntnisse. Sichere Erfahrung zeigt, daß ein gehöriges Studium der Klassiker den lautersten Wahrheitssinn“ (durch einen ominösen Druckfehler steht in der Ausgabe: lautesten), „das richtigste Schönheitsgefühl, die vielseitigste Bildung befördern; daß ein mit griechischen Ideen genährter Geist auch die Bedarfswissenschaften empfänglicher begreife und geschickter, fruchtbarer anwende. Alle Männer, welche das Vaterland und das Ausland ehrt, haben klassischen Geist, entweder aus der Quelle oder aus Ableitungen geschöpft. So viel günstige Umstände, als durch welche in Griechenland die höchste Kultur, die Blüte des Menschenadels, sich entwickelte, möchten schwerlich wieder zusammentreffen. Die neuere Zeit giebt viel neues zu sehen, was die Alten zu sehen sich gefreut hätten; altertümliche Ansichten giebt sie nur Zöglingen des Altertums, welches mit Augen des Geistes sah. Der moderne Forscher und Darsteller muß, um aus Anlage Trefflichkeit zu erziehen, gleich dem modernen Künstler, die Antike studieren. Wo in der neueren Weltgeschichte das Studium der Alten aufhörte, da entstand barbarische Finsternis, wo es wieder begann, da entstand Aufklärung“; wie dann aus der Geschichte bewiesen wird.

Jener Wismayrsche Plan scheint nun Voss nicht auf dieses Ziel angelegt, sondern vielmehr darauf, die Schüler für die Humanität gänzlich zu verderben und dagegen Zuneigung für den kleinlichen, erwerbsüchtigen, eigennützigen Geist des Zeitalters zu erwecken. Voss wittert die „hierarchische Hydra“, den Jesuitismus, darin und bekämpft dieselbe in dem ihm eigenen polternden und rechthaberischen Ton. Was Wismayr anlangt, so befand sich Voss in einer Täuschung, wenn er ihn hierarchischer oder jesuitischer Gelüste verdächtigte: derselbe gehörte, wie unter dem Regiment Montgelas' selbstverständlich war, der josephinischen Aufklärung an, wie man des weiteren aus seiner Selbst-

biographie (1857) ersehen kann. In gewissem Sinn stieß aber allerdings Voss in jenem Plan mit der jesuitischen Pädagogik zusammen; derselbe hält, wie alle Reformen der katholischen Aufklärung, an dem straffen Schulregiment der Jesuiten fest. Voss' Bemerkungen gegen jene einschnürende, individuelle Thätigkeit unmöglich machende Schuldisziplin verdienen hier noch einen Platz. Er sagt: „Geboten werden die Lehrbücher, geboten wird für jede Klasse von Kenntnissen der bestimmte Zeitraum eines Jahres. So nach der Schnur würde man selbst Tiere schlecht abrichten. Rechtschaffenen Lehrern der altertümlichen Humanität genügt die allgemeine Anweisung eines Schulkundigen, was und welche Klassen von Schriften und in wieviel Stücken gelesen werden soll. Die Ausführung zu leiten gebührt dem Hauptlehrer, der, einem schulkundigen Kollegium verantwortlich, mit einer nicht zu beschränkten Vollmacht das Was und Wie nach den Umständen zu ordnen hat. Wie dieser die Anlagen und Fertigkeiten der Lehrer sowohl als der stets wechselnden Schüler kennt, so bestimmt er in dem angewiesenen Umfang des Schulplans, was jetzt das Bedürfnis, jetzt die Gelegenheit, jetzt die Aufmunterung zu verlangen scheint.“

Über Voss' Wirksamkeit in der Schule lasse ich zwei seiner Eutiner Schüler berichten[1]. Den Mittelpunkt des Unterrichts, welchen der Rektor in der Oberklasse (mit 10—15 Schülern zwischen 12 und 20 Jahren) anfangs so gut als allein erteilte, bildeten die alten Sprachen. Gelesen wurde im Griechischen Homer, Theokrit, Aschylos, Sophokles, Pindar, Lucian, Xenophon; im Lateinischen Virgil, Horaz, Tibull, Ovid, Terenz, Plautus, Cicero, Livius, Tacitus, nicht alle auf einmal, aber viele gleichzeitig. Das N. T. fehlte; Voss äußert sich selbst über die Ursache (ebendort, 309): „Bloß Grammatik und das N. T. zu treiben wäre zwecklos; es versteht keiner, der nicht die Sprache desselben mit der rein griechischen vergleichen und dadurch die Grenzen des fremden Einflusses bestimmen kann. Überdies sind die Griechen die besten Lehrer fast aller menschlichen Weisheit und Anmut.“ — Bei der Erklärung wurde zunächst Wortbedeutung und Grammatik sorgfältig beachtet; auch die Textkritik zog er wohl hinein. Er ließ wenn möglich die Schüler selbst finden; der Aufenthalt, der hierdurch entstand, schien ihm reichlich dadurch aufgewogen zu werden, daß er die Schüler zum Nachdenken gewöhnte und den Scharfsinn übte. Er beschränkte sich aber nicht auf das Formale. Keine Schönheit des Ausdrucks oder des

[1] Briefe von J. H. Voss (herausgeg. von A. Voss, 1829, 3 Bde.) III, 237 bis 278; 283—293. Vgl. Heussner, J. H. Voss als Schulmann in Eutin. Festschrift zur Enthüllung des Vossdenkmals in Eutin. 1882.

Gedankens entging ihm und nie unterließ er die Aufmerksamkeit der Schüler darauf zu richten. Nicht zufrieden mit dem Ausruf: wie schön! wußte er auch zu entwickeln, warum etwas schön gesagt sei und zu zeigen, wie man es im Deutschen nachahmen könne. Besonders ließ er sich auch angelegen sein, für die Schönheit des Verses das Gehör empfindlich zu machen. — Lateinsprechen liebte er nicht, weil dadurch der Sinn für gute Latinität leicht verloren gehe. Lateinschreiben wurde zwar geübt, doch ohne Neigung. Von sich sagt Voss einmal mit Lessing: „wie ich Latein schreiben möchte, kann ich nicht, wie ich kann, mag ich nicht" (ebendort 282).

Zum Beschluß gebe ich die Sätze, in welchen Herbst Voss' Stellung und Bedeutung in unserer Litteratur, wie mir scheint, sehr zutreffend ausspricht: durch eine Vereinigung der Kräfte, die den Dichter und den Philologen machen, sei er der erste Übersetzer der Alten geworden und und habe als solcher die Schätze des Altertums zum erstenmal mit der nationalen Litteratur in die unmittelbarste, wirklich befruchtende Berührung gebracht. „Es war kein Zufall, daß diese nachbildende Thätigkeit mit dem Vater der hellenischen Dichtung anhob. Denn Herder, Klopstock, der jugendliche Goethe, Bürger, F. L. Stolberg, ja fast alles, was Leben und Odem in der goldenen Morgenstunde unserer Poesie hatte, wies auf ihn hin als den Heilbringer. Und wiederum war es kein Zufall, daß Voss jenes Lied des Heimwehs zuerst wählte, das allezeit dem deutschen Gemüt sympathischer bleiben wird, als die Schlachtenepen der Ilias. Und ihm hat Voss nicht bloß Gastrecht sondern Bürgerrecht erworben, dergestalt, daß seine Verdeutschung fast zur vaterländischen Dichtung geworden ist."

Drittes Kapitel.

Neuhumanistische Gymnasialreformen in Sachsen und Brandenburg-Preußen.

In Leipzig, der Mutterstadt der klassischen Studien, von wo aus die Göttinger Kolonie angepflanzt worden war, vertrat Joh. August Ernesti (1717—1781) die Gesnersche Richtung. Ein Zögling der Schulpforta und der Universitäten Wittenberg und Leipzig, war er seit 1731 Gesners Kollege an der Thomasschule, nach dessen Abgang nach Göttingen sein Nachfolger im Rektorat, welches er bis 1757

verwaltete. Daneben war er seit 1742 Professor der Eloquenz und zuletzt der Theologie an der Universität.[1]

Ernestis gymnasial-pädagogische Ansichten, sowie sein Urteil über das bestehende Schulwesen lernt man aus mehreren Schulreden kennen, zu denen das Rektorat ihm Veranlassung gab.[2] Im Jahre 1736 handelte er *de intereuntium humaniorum litterarum causis;* er führt die Erfolglosigkeit des Unterrichts in den klassischen Sprachen wesentlich auf das zurück, was Gesner die statarische Lektüre genannt hatte. Die Lehrer hätten selbst von den Alten wenig gelesen, sie besäßen weniger Kenntnis der Alten, als Kenntnisse über die Alten; ihr Verlangen und Stolz sei, eine gelehrte Abhandlung aus allerlei Thesauren, Wörterbüchern, Indices herauszuquälen. Hierzu leiteten sie denn auch die Knaben an. „Kaum haben diese das zwölfte Jahr hinter sich und die Fabeln des Phädrus und Terenz notdürftig nach der Grammatik verstanden, denn von einem wirklichen Lesen ist nicht die Rede, so werden sie zu den Thesauren des Gruterus, Graevius, Gronovius, zu den kritischen Kommentaren über die alten Autoren, zu den Numismatikern u. s. f. abgeführt und aus ihnen Gelehrsamkeit zu erwerben angeleitet. Es ist kein Wunder, daß die jungen Leute dabei zu Grunde gehen. Denn natürlich brüsten sie sich nun mit dieser Gelehrsamkeit, führen die Namen der Meursius, Salmasius, Casaubonus, Heinsius u. s. w. mit großer Genugthuung im Munde und erregen dadurch das Staunen der Unkundigen." Dazu komme ein anderer Mißbrauch: die Lektüre der Alten selbst diene nur zur Erwerbung eines Schatzes von Redewendungen, Floskeln und Elegantien. „Durch das Studium der Phraseologie wird bewirkt, daß die jungen Leute es selten zu einer leidlichen Fertigkeit im Schreiben bringen, daß sie die Eleganz in geblümten Wendungen suchen, daß sie sich um die Gesamtformung der Rede nach dem Muster der Alten nicht kümmern, endlich daß sie auf die Meinung fallen, gut schreiben bestehe darin, nichts zu sagen, was sich nicht mit denselben Wörtern und Sylben bei den Musterschriftstellern finde: welche Meinung das gewisseste Anzeichen des *stupor paedagogicus*, der Schuldummheit oder Dummschulung, ist."

Ernesti hat über dies Phänomen, das ihn und Gesner öfter beschäftigt und wofür sie den stehenden Terminus erfunden haben, ausführlich in einer Rede vom Jahre 1738 gehandelt, deren bezeichnendes Thema ist: *majus utiliusque esse Latinos auctores intelligere, quam*

[1] Auch über Ernesti handelt Eckstein in einem Artikel der Encyklopädien von Ersch und Gruber und von Schmid.

[2] Ernesti, *Opuscula varii argumenti*, Leipzig 1794.

probabiliter Latine scribere et plerumque illud non posse, qui hoc possit: „Der *stupor paedagogicus* entsteht aus der Lektüre der Alten notwendig, wenn dieselbe ausschließlich auf den Stil gerichtet ist. Man sieht dann nichts davon, was gesagt wird, wie es gesagt wird, mit welcher Kunst und Grazie es gesagt wird, sondern nur *formulae laudandi, rogandi, monendi,* die zu künftigem Gebrauch eingeheimst werden. So kommt es, und das habe ich bei manchen beobachtet, daß sie, wenn sie eine Schrift gelesen haben, auch sie ins Deutsche übersetzen können, auf keine Weise im Stande sind den Inhalt und die Ausführung anzugeben, dagegen vortrefflich Bescheid wissen, wenn man sie nach den vorkommenden Phrasen und Formeln fragt. Und so gehen die Jungen dümmer aus der Schule als sie hineingekommen sind."

Wie sollen wir denn also die Alten lesen? Um der Sachen willen oder, mit Graevius, *ut sapere discamus,* daß wir klüger und urteilsfähiger werden, antworten beide Reden. Wenn wir das nicht erreichen, dann sollten wir wahrlich nicht so viele gute Stunden daran setzen. Handelte es sich bloß darum, was die gewöhnliche Meinung ist, gute Wörter und Wendungen bei der Lektüre zu lernen, dann hätten diejenigen ganz Recht, welche Kompendien der Theologie und Moral, oder christliche Virgile und Terenze und solches Zeug in die Schulen einführen wollen. Aber es handelt sich um etwas anderes; darum nämlich, „daß wir von klein auf in Verkehr mit den weisesten und feinst gebildeten Männern die Lehren der Philosophie und Lebensweisheit in uns aufnehmen, sodann daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmut, Scharfsinn, Gewähltheit, Feinheit der Sprache und aller Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmählich uns selber aneignen."

Wie in der Auffassung von der Bedeutung und dem Ziel des altsprachlichen Unterrichts zwischen Ernesti und Gesner völlige Übereinstimmung besteht, so auch in der Ansicht, daß derselbe durch einen sachwissenschaftlichen Kursus ergänzt werden müsse. Ernesti hat für diese andere Seite des Gelehrtenschulunterrichts selbst ein Handbuch verfaßt, jene vielgebrauchte Encyklopädie der Schulwissenschaften, welche unter dem Titel: *Initia doctrinae solidioris* 1755 zum erstenmal erschien. Sie enthält die Elemente der Mathematik, einen Abriß der Psychologie, Ontologie, natürlichen Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, endlich der Physik, mit Einschluß der Astronomie und Physiologie. Den späteren Ausgaben ist auch die Rhetorik angeschlossen.

Wie Gesner, so fand auch Ernesti Gelegenheit, seine gymnasialpädagogischen Grundsätze in einer Schulordnung niederzulegen; er ist

Urheber der zweiten berühmten Landesschulordnung des 18. Jahrhunderts, der kursächsischen vom Jahre 1773 (Vormbaum III, 613—699). Als den Zweck des altsprachlichen Unterrichts, namentlich in den drei eigentlichen Gelehrtenschulen des Landes, bezeichnet er hier: 1. die alten Schriftsteller zu verstehen und auszulegen; 2. sie im Reden und Schreiben, und zwar nicht bloß in der lateinischen, sondern auch in den lebendigen Sprachen, mit Einsicht und Geschmack nachzuahmen; 3. allerlei nötige und nützliche Sachen daraus zu lernen. Hierzu ist notwendig die sprachliche, sachliche und ästhetische Auslegung; „wenn sie mit der Erklärung (in sprachlicher und sachlicher Hinsicht) fertig sind, sollen sie den Text noch einmal durchgehen und zeigen, wie wohl die Worte gewählet, wie schicklich, nötig und zierlich die Beiwörter, wie schön die *tropi* und Figuren sind; wie ordentlich und leicht die Perioden, wie natürlich die Sachen in den Erzählungen, Beweisen u. s. w. geordnet und verbunden sind. Endlich sollen sie die zum Ausputze eingestreueten Gedanken, Sinnsprüche und Betrachtungen, auch Gleichnisse, anmerken, auch daß und wo sie jedesmal am rechten Orte und also natürlich nnd ungezwungen angebracht sind.“ Schneller und nur kursorisch wird man die Schriftsteller lesen, welche wesentlich durch die Sachen und nicht durch die Form Wert haben, z. B. Justinus, Livius, Cicero *de officiis*. — Als Schullektüre im Griechischen wird für die dritte Klasse der Evangelist Lukas und die Apostelgeschichte, für die zweite Xenophon und Gesners Chrestomathie, für die erste etwas aus Homer, Sophokles' Ajax, Euripides' Phönissen, eine Rede des Isokrates, Demosthenes oder Lykurgs, oder auch ein Dialog Platos vorgeschrieben. Auch wird eine Stunde für die Geschichte der alten Litteratur angesetzt. Die griechischen Schriftsteller werden erst ins Deutsche, dann auch ins Lateinische übersetzt. Wenn griechische Dichter gelesen werden, soll denjenigen, so zur griechischen Sprache sonderlich Lust haben, auch das notwendigste von Prosodie und Metrik gelehrt oder wenigstens gesagt werden, wo es zu finden. Wie der erste Anfang des Unterrichts im Griechischen zu machen, ist in dem achten Kapitel der Ordnung für die Lateinschule ausgeführt.

Das sechste Kapitel handelt von dem Unterricht in den Künsten und Wissenschaften. Geschichte und Geographie soll der Rektor in der ersten Klasse in einjährigem Kursus vortragen, ohne viel Detail, namentlich wird Sparsamkeit in den Jahreszahlen empfohlen, es komme nur auf den Synchronismus an. Die Redekunst und die Philosophie sollen nach Ernestis *Initia* in den beiden oberen Klassen vorgetragen werden; von der letzteren in der unteren Klasse „die Lehre von der menschlichen Seele, in welcher die Gründe der Vernunft- und Sitten-

lehre enthalten sind, nebst der Lehre von den allgemeinen Begriffen der Dinge überhaupt. In der ersten Klasse soll hierauf die Vernunftlehre, die natürliche Theologie und Sittenlehre vorgenommen werden, wobei der Zusammenhang der ersteren mit der Offenbarung zu zeigen und in Absicht auf die Sittenlehre GELLERTS moralische Vorlesungen zu gebrauchen sind.“ Von der Mathematik sollen außer der Rechenkunst in den beiden oberen Klassen die Anfangsgründe der Geometrie (nach WOLF und ERNESTI) mit einem und dem andern Teil der angewendeten Mathematik, besonders Astronomie, Mechanik und Civilbaukunst gelehrt werden. Bei dem geometrischen Unterricht, bei welchem es sich besonders darum handelt, „zum Denken über abstrakte Dinge und zur Ordnung und Deutlichkeit zu gewöhnen“, soll so viel als möglich die Erfindungskraft ins Spiel gesetzt werden. Haben einige zu diesen Dingen besondere Lust, so mögen sie durch Privatlektionen weiter gebracht werden.

Auch ERNESTIS Anschauungen sind durch zahlreiche Schüler zunächst in die sächsischen Schulen, aber auch in weitere Kreise getragen worden; ich nenne unter ihnen KREBS, Rektor zu Grimma, FISCHER, Nachfolger ERNESTIS an der Thomana, GOTTLEBER, Rektor zu Annaberg, dann zu St. Afra, BAUER, Rektor zu Lauban und Hirschberg, SCHMIEDER, Rektor in Halle, GURLITT, Rektor in Kloster Bergen und später in Hamburg. Mehrere unter den genannten Männern sind auch als pädagogische Schriftsteller bekannt; die beiden ersten haben, wie ERNESTI selbst, den neuen humanistischen Schulbetrieb gegen die BASEDOWsche Pädagogik verteidigt.

Ich füge hier ein Bild aus dem Leben auf einer sächsischen Fürstenschule ein, welches der bekannte Pädagog DINTER in seiner Selbstbiographie (S. 28 ff.) gezeichnet hat; derselbe war 1773—1779 Alumnus in Grimma, unter dem Rektorat des eben genannten KREBS. Er berichtet: Latein war die Hauptsache; Primaner und Obersekundaner sprachen mit den Lehrern nie anders als Latein. Einen Schnitzer hätte der Rektor einem Primaner kaum verziehen. Aber er war ein Mann der Freiheit; selbstgewählte Arbeit fördert, das war sein Prinzip. „Meine Herren Kollegen wollen, sagte er einmal in der Klasse, ich soll euch Primanern mehr zu thun geben. Aber ich lasse das wohl bleiben. Wenn ich meinen Primanern zu viel Zwangsarbeit auflege, so ziehe ich faule Studenten.“ Monatlich einmal gings auf die Bibliothek; jeder erbat sich nach Belieben ein Buch, natürlich aus dem Gebiet des klassischen Altertums; beim Zurückgeben wurde nach dem Inhalt gefragt; DINTER hatte sich in Tertia Ovids Metamorphosen, in Sekunda den Livius zum Hauptgegenstand des Privatfleißes erwählt: „ich hatte

sie so studiert, daß ich sagen konnte: lies mir aus den Verwandlungen die erste Hälfte eines Verses, so will ich dir die zweite sagen; lies mir eine Seite aus meinem Livius vor, so will ich dir sagen, ob sie in meiner Ausgabe rechts oder links steht." Er gewann zwei Wetten auf diese Weise. Im letzten Jahr schrieb er eine Abhandlung *de prodigiis Livianis*. Natürlich war er auch ein gewandter lateinischer Poet. Gelegentlich wurden auch deutsche Verse gemacht: bei einem Redeaktus, welchen die Primaner privatim in der Fastnachtswoche 1777 veranstalteten, hielt DINTER eine Rede in deutschen Hexametern über die Herrlichkeit Jesu in seiner tiefsten Erniedrigung. Das Griechische stand in zweiter Linie; Hebräisch lernte er freiwillig von seinem Obergesellen. Mathematik war so ziemlich Sache des freien Willens; Naturgeschichte, deutsche Litteratur und Sprache fehlte auf dem Lehrplan ganz. Geographie wurde nach Pomponius Mela, Geschichte nach Niemeyers Tabellen gelehrt. Alle diese Dinge trieb DINTER mit Eifer auf der Universität, sei es nach Vorlesungen oder durch Privatunterricht, lehrend oder lernend.

„Je drei Schüler von verschiedenen Klassen, sie wurden Ober-, Mittel- und Untergeselle genannt, hatten eine Wohnstube und eine Schlafkammer gemeinschaftlich inne. Der Obergeselle führte die Aufsicht über die beiden andern, der Mittelgeselle über den Untergesellen. Jeder Obergeselle machte sich einen Ruhm daraus, Ordnung in seiner Stube zu halten, vorzüglich neu eingetretene Schüler gut heranzubilden. Der Obergeselle gab beiden, der Mittelgeselle dem Untergesellen leichte, nicht über zwei Seiten lange Arbeiten auf und hatte die Verpflichtung, sie zu korrigieren. So bekamen die Jünglinge Ehrgefühl: ich habe Untergebene auf meiner Stube, vor ihnen darf ich mich nicht beschimpfen. Man gewöhnte sich ans Mitteilen, Unterrichten, half den jüngeren Brüdern bei der Vorbereitung auf die Lektionen und lernte akkurat korrigieren. Die erwähnten Arbeitsbücher, *Privata* genannt, wurden nach fünf Wochen einem Lehrer vorgelegt, der wohl noch Zensuren, oder auch nur *vidi* darunter schrieb." Mit Freude und Dank erinnert sich DINTER seiner Ober- und Untergesellen. Unter anderen hatte er zwei Söhne des berühmten Kanzlers KRAMER in Kiel als Untergesellen; ein Brief des Vaters dankte ihm für seinen Eifer: „dem Primaner that ein Anschreiben von einem solchen Mann wohl und feuerte ihn noch mehr an." — Gewiß, ein höchst fruchtbares Verhältnis für die moralische nicht minder als für die intellektuelle Entwickelung beider Teile; wie begierig ist die Jugend in diesem Alter zu lehren und zu leiten. Es ist gewiß als ein ungünstiger Nebenerfolg der Entwickelung des Unterrichtswesens in dem letzten Jahrhundert

anzusehen, daß jetzt ein junger Mann in der Regel 24—26 Jahre alt wird, ehe er aus der bloß passiven Beteiligung an Unterricht und Zucht heraustritt. Das *docendo discimus* ist eine große Wahrheit und es gilt nicht bloß von den Wissenschaften, sondern auch von dem Leben. — Einer seltsamen Einrichtung mag noch gedacht werden: zwischen Zubettgehen und Einschlafen wurde etwas, was der Obergeselle zu lernen aufgegeben hatte, viermal in der Woche etwas Lateinisches, zweimal etwas Griechisches, Sonntags die Predigt, im Dunkeln verhört und durchgegangen. Auf der Gallerie vor den Schlafkammern ging ein Lehrer oder ein Inspektor (einer der sieben ältesten Primaner) auf und ab und hörte, ob ordentlich doziert wurde. Mit einem Hammer klopfend gab er das Zeichen zum Aufhören. „Das gab Kraft und Übung aus dem Kopf zu dozieren."

Dinter erinnert sich gern der Jahre. In Hinblick auf manches, was anders geworden war (er schrieb diese Erinnerungen als Konsistorial- und Schulrat in Königsberg im Jahre 1829), sagt er: „Vom Sophokles und Euripides wußte ich nicht, was unsere jetzigen Primaner wissen und Kegelschnitte berechnen konnte ich nicht. Dagegen war, was ich wußte, Werk meiner Liebe und Kraft. Mein akademisches Leben wird beweisen, was daraus entstand. Glaubet es sicher, unter dem Einfluß der Freiheit in den oberen Klassen bleiben allerdings einige Schwache und Träge zurück. Aber die Wissenschaft und die Mehrzahl der Besseren gewinnt." —

Dieselbe Richtung, welcher in Hannover und Sachsen durch Gesner, Heyne, Ernesti die Bahn gebrochen war, fand in den letzten Jahren der Regierung Friedrichs II. auch in den brandenburgisch-preußischen Schulen Eingang.[1] Das Unterrichtswesen in den preußischen Ländern war hinter dem der beiden Nachbarländer zurückgeblieben. Es entging dem König nicht; in einem Marginalbescheid vom Jahre 1771 sagt er: „die Saksen haben bessere Schulmeisters wie wihr, absonderlich weren Sie in hiesigen provinzen von großem Nutzen Seindt." Die Kriege hatten lange Zeit seine Thätigkeit absorbiert; dann aber lagen überhaupt die Schulen seiner Aufmerksamkeit ferner, als Wissenschaft und Litteratur. Erst seitdem der Staatsminister von Zedlitz die Verwaltung der Unterrichtsangelegenheiten, soweit sie damals überhaupt in den Händen des Staates war, übernommen hatte (1771), kam Bewegung in die Dinge.

Seit der Mitte des Jahrhunderts begannen die Spuren der heran-

[1] Rethwisch, Fr. v. Zedlitz und Preußens höh. Schulwesen im Zeitalter Fr. d. Gr. (Berlin 1881).

nahenden zweiten Renaissance auch in den preußischen Ländern bemerklich zu werden. In Berlin hatte als einer der ersten der Rektor der Kölnischen Schule, Chr. Damm, der aus der Halleschen Schule stammte, die Bedeutung der griechischen Litteratur und Sprache hervorgehoben und ihr in jeder Hinsicht den Vorzug vor der lateinischen zugesprochen. Zu Winckelmann, der damals noch auf den Bänken der Stendaler Lateinschule saß, war das Gerücht von dem Berliner Griechen gedrungen und er kam um hier Griechisch zu lernen (1735/36). Bei demselben Mann suchten später Lessings Freunde, Mendelssohn und Nicolai, Unterricht in der griechischen Sprache. In einem Programm Damms vom Jahre 1752 heißt es: er sehe schon im Geiste ein Zeitalter der Auferstehung des Griechenthums kommen; vornehme Männer, ja auch Frauen begännen es zu schätzen und lieben. Seiner Homerübersetzung in Prosa ist schon gedacht worden (Justi, Winckelmann, I, 32 ff.).

Im Jahre 1765 wurde Ch. A. Klotz von Göttingen nach Halle gerufen, ein Mann, der die klassischen Studien in dem neuhumanistischen Sinne vertrat, sie für die eigene litterarische Bildung der Gegenwart fruchtbar zu machen. Der jugendliche Herder nennt ihn unter den Lieblingen der Musen, welche die griechischen Blumen und Früchte auf den deutschen Boden verpflanzen, als dritten, neben dem unsterblichen Gesner und Ernesti (Werke I, 286). Doch war Klotzens Wirksamkeit weder von langer Dauer (er starb 1771), noch von tiefer gehendem Einfluß; seine Vorlesungen wurden wenig besucht, wovon in Hausens Biographie (S. 55) die Ursache ihm selbst, der für Vorlesungen sich zu vornehm vorkomme, zugeschrieben wird; es mochte auch an dem Boden liegen.

Zedlitz war ein Schüler des Braunschweiger Carolinums und der Universität Halle. Den Alten stand er ursprünglich fern; er gehörte der Richtung der Aufklärung an. Allmählich wurde auch er von der neuen litterarischen Strömung ergriffen; er lernte noch als Minister die griechische Sprache und machte sich mit der römischen Litteratur vertraut. Seitdem betrieb er eifrig die Reform der preußischen Schulen im Sinne des neuen Humanismus. Eine eingehende Konferenz mit dem König im Jahre 1779 hatte den Erlaß einer Kabinettsordre zur Folge, worin Friedrich selbst die Grundzüge seiner Ansicht von der Aufgabe der Schulen entwickelt.[1] Der König, der die alten Autoren, vorzüglich die Römer Cicero, Quintilian, Lucretius, Tacitus, die er in französischen

[1] Oeuvres, XXVII, p. 3, 253 ff. Vgl. Schmids Encykl. II, 736 ff. Über des Königs Verhältnis zu den Klassikern Boeckh, Kleine Schriften, II, 336—350.

Übersetzungen las, kannte und schätzte, spricht darin als seinen Willen aus: vom Griechischen und Lateinischen gehe er bei den Schulen durchaus nicht ab; diese beiden Sprachen, nebst Logik und Rhetorik, müssen die wesentlichen Stücke des Unterrichts sein; es komme nur darauf an, die leichteste Methode ausfindig zu machen. Für die Rhetorik sei der Quintilian, für die Logik Wolf zu gebrauchen, vielleicht könne man sie beide für den Schulgebrauch abregieren. „Die *autores classici* müssen auch alle ins Deutsche übersetzet werden, damit die jungen Leute eine Idee davon kriegen, was es eigentlich ist; sonsten lernen sie die Worte wohl, aber die Sachen nicht. Die guten Auctores müssen vor allem übersetzet werden ins Deutsche, als im Griechischen und Lateinischen der Xenophon, Demosthenes, Sallust, Tacitus, Livius und vom Cicero alle seine Werke und Schriften, die sind alle sehr gut; desgleichen der Horatius und Virgil, wenn es auch nur in Prosa ist." Man sieht, worauf es dem König ankam; es ist das *faire bien raisonner*, das er einmal als die eigentliche Aufgabe der Schule bezeichnet, welche bisher über dem Auswendiglernen zu sehr vernachlässigt worden sei. Durch den wirklichen Verkehr mit den Geistesprodukten des Altertums, sei es auch nur in Übersetzungen, durch den Umgang mit seinen Gedanken, nicht mit seinen Wörtern, so meint er, könne die notwendige Übung im Räsonnieren am besten erreicht werden.

Die Kabinettsordre, die übrigens weder in Hinsicht der Gedankenentwickelung und Ordnung, noch des Stils für ein Muster gelten kann, schaffte dem Minister gegenüber den Schulgemeinden für seine Pläne freiere Hand. Die größeren Schulen wurden zuerst in Angriff genommen: das Königsberger Fridericianum, das Breslauer Elisabetanum, die Stettiner Marienstiftsschule, die Schule zu Kloster Bergen, vor allem aber die beiden Berliner Schulen, die Joachimsthaler und die Friedrichs-Werdersche Schule. Der Minister ließ den einzelnen Schulen Lehrpläne und Instruktionen zugehen, man findet dieselben bei Rethwisch (S. 113—137) zusammengestellt; zu einer allgemeinen Schulordnung kam es nicht. Von den erwähnten Schulen gingen übrigens nur die Berliner, unter ihren berühmten Rektoren Meierotto und Gedike, auf die Intentionen des Ministers völlig ein. Die übrigen Anstalten und ihre Patrone setzten den Neuerungen mehr oder minder erfolgreichen Widerstand entgegen: sowohl wegen der pädagogischen, als vor allem wegen der religiös-aufklärerischen Neuerungen.

Die spezifisch Berlinische Form der Verbindung von Humanismus und Aufklärung erscheint typisch ausgeprägt in Friedrich Gedike. Geboren in der Priegnitz 1754, gebildet durch Steinbart, zuerst im Züllichauer Pädagogium, das ganz nach Halleschem Muster eingerichtet

war, dann auf der Universität Frankfurt, wurde er 1779 Direktor der Friedrichs-Werderschen Schule, 1795 des Grauen Klosters. Seit 1784 war er auch Mitglied des Oberkonsistoriums und seit 1787 des neu errichteten Oberschulkollegiums. Als solches hat er auf die Organisation des preußischen Schulwesens bedeutenden Einfluß gehabt. Er starb 1803. Seine zahlreichen Programme lassen seine Auffassung und Praxis erkennen.[1] Er war ein sehr lebhafter, thätiger, rascher Mann, zu pädagogischen Experimenten ebenso geneigt als befähigt; aus der philanthropischen Methode hat er sich mit gesundem Sinn das Beste angeeignet. Das herrschende Prinzip ist: die Spontaneität der Schüler wecken; es ist das *faire bien raisonner* des Königs. Hierauf zielt die ganze Organisation; Wetteifer ist der Hauptmotor; Anreizung zur Privatarbeit, gegenseitige Rezension der Arbeiten seitens der Schüler und ähnliche Einrichtungen dienen diesem Zweck.

Sein allgemeiner Grundsatz für die Behandlung des altsprachlichen Unterrichts ist: Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts. Er entwickelt denselben in einem Aufsatz über die Verbindung des philologischen und wissenschaftlichen Unterrichts. Sprachen und Sachen müssen verbunden werden, aber nicht in der Art, wie die vorgesnerschen Versuche dies erstrebten, indem sie lateinisch geschriebene Kompendien in den Schulen lesen ließen; sondern in der Art, daß die alten Schriftsteller selbst zur Einführung in die Sachkenntnisse verwertet werden, wozu dieselben in einziger Weise geeignet sind. Das Studium der Alten kann nicht versäumt werden, „oder es ist um wahre gründliche Gelehrsamkeit geschehen. Die alte Litteratur ist und bleibt Quelle unserer Wissenschaft. Verstopft die Quellen und die Ströme versiegen. Kein Studium ist so geschickt, alle schlummernden Geisteskräfte zu wecken und zu spornen, die Seele zu allen möglichen Wissenschaften vorzubereiten, als dieses, wenn es auf eine philosophische und den Regeln der wahren Methodik angemessene Art getrieben wird. Die größten Gelehrten in allen Fächern waren zugleich immer mehr oder weniger auch gute Humanisten. Das Studium der alten Litteratur muß daher auf den Gelehrtenschulen zwar nicht das einzige aber doch die Hauptsache bleiben.“ Es wird dann gezeigt, wie die einzelnen Schriftsteller für die einzelnen Disziplinen zu brauchen sind, für die Geschichte, Mythologie, Altertümer, Rhetorik, Philosophie u. s. w. „Freilich, schließt die Abhandlung, hat diese Methode wie alles Nützliche

[1] Die bedeutendsten davon findet man auch in seinen Gesammelten Schulschriften, 2 Bde. 1789 und 1795. Sein Leben von Horn (1808). Ein Artikel von Bonnel über G. in Schmids Encyklopädie.

auch ihre großen Schwierigkeiten und für die Bequemlichkeit der Lehrer ist wenig dabei gesorgt. Sie setzt Humanisten voraus, die mehr als bloße Linguisten sein wollen, solche mit einem Wort, die bei ihrem Studium der alten Litteratur nicht einen BURMANN, sondern einen HEYNE zum Muster wählen und diesem großen Muster, wenngleich in einiger Ferne, nachzuklimmen streben."

Die Programme, besonders vom Jahre 1781 und 1788, zeigen die Ausführung. Schon das lateinische Elementarlesebuch, welches GEDIKE verfaßte, um nicht die herkömmlichen inhaltlosen Colloquien oder Sammlungen von moralischen Gemeinplätzen benutzen zu müssen, macht die Schüler „neben dem Latein mit vielen historischen, naturhistorischen, mythologischen Merkwürdigkeiten bekannt. Zu gleichem Endzweck dient ESMARCHS *Praxis declinationum et conjugationum*, wo der Lehrer sich nicht begnügt, die aus Historie, Geographie, Naturgeschichte u. s. w. hergenommenen Formeln übersetzen zu lassen, sondern zugleich die Sachbegriffe selbst erläutert." Von den Fortgeschritteneren wird LIEBERKÜHNS lateinische Übersetzung des CAMPEschen Robinson gebraucht. Ferner werden in den unteren Klassen Eutrop und Justin um der römischen Geschichte, in II Ovid und Sueton um der Mythologie und Altertümer willen gelesen. In I dient die Lektüre Ciceros und Platos zur Einführung in die Philosophie. Aus dem Cicero hatte GEDIKE eine *Historia philosophiae antiquae*, mit Benutzung einiger anderer alten Schriftsteller, zusammengestellt (1782). Von Plato waren vier Dialoge (Menon, Kriton, und die beiden Alcibiades) von BIESTER griechisch herausgegeben, von GEDIKE übersetzt und kommentiert worden (1780); ENGEL hatte in seinem „Versuch, die Logik aus den Platonischen Dialogen zu entwickeln", Anleitung zum Gebrauch gegeben.

GEDIKE verkennt übrigens keineswegs den Wert des rein sprachlichen Unterrichts als solchen: „schon das Herauswickeln der Bedeutung eines Wortes aus der Etymologie oder aus dem Zusammenhang einer Stelle; die Aufsuchung der ersten Urbedeutung, aus der alle übrigen fließen, vornehmlich bei allen intellektuellen Ausdrücken, sofern diese insgesamt Metaphern sind, und dergleichen grammatisch-philosophische Übungen sind für die Aufhellung des Verstandes von außerordentlichem Nutzen." Auch etwas aus der Textkritik ist in dieser Absicht hin und wieder zulässig. Horaz wird nie aus der Hand gelegt; er dient, die Schüler „in dem ganzen Geschäft und der ganzen Kunst des Auslegers zu üben", eben der Kunst, die nachher alle, nicht bloß die Philologen, sondern auch Theologen und Juristen werden auszuüben haben.

Die formale Schulung des Geistes durch den klassischen Unterricht betont GEDIKES letztes Programm (über den Begriff einer gelehrten

Schule, 1802) in einer so ausschließlichen Weise, daß es mit seinen früher geäußerten Ansichten einigermaßen in Gegensatz tritt. Man kann darin vielleicht einen Einfluß der neuesten Philologie und Pädagogik erblicken, wie sie durch F. A. Wolf und Pestalozzi vertreten wurde. Mit Wolf stand Gedike in mannichfaltigem amtlichen und durch hin und hergehende Schüler indirekt auch in persönlichem Verkehr. Seit 1791 war A. F. Bernhardi, ein Schüler Wolfs, Lehrer an Gedikes Schule und Mitglied seines pädagogischen Seminars. Er ist später einer der litterarischen Träger des Gedankens, daß der allein maßgebende Zweck des Gymnasialunterrichts die formelle Bildung sei. In jenem Programm also heißt es (S. 21): die Erwerbung der für den gelehrten Beruf notwendigen Kenntnisse ist ohne den Gebrauch griechischer Schriften möglich. Man sei doch aufrichtig und sage dem Jüngling: „du kannst ein verdienstvoller Geschäftsmann, ein vortrefflicher Richter und Sachwalter, ein berühmter Arzt, selbst ein beliebter und nützlicher Prediger sein, ohne das Griechische; du findest in allen diesen Fächern treffliche Männer genug, die es als Jünglinge lernten und als Männer vergaßen. Aber was folgt daraus? daß die Stunden verloren waren, die du darauf wandtest? Dies wäre der Fall, wenn dies Studium bloß als Mittel zur Kenntnis getrieben würde.“ Es dient aber einem andern Zweck: der vielseitigen Bildung und Übung aller Seelenkräfte; nicht anders als die Tanzkunst der Bildung des Leibes. „Wolltest du darum deine Tanzstunde bereuen, weil du früh genug aufhören wirst zu tanzen? und du wolltest nichts auf die körperliche Gewandtheit und Geschmeidigkeit rechnen, die diese Kunst dir gab? Nun so sei auch versichert, daß im Falle du einst dein Griechisch und selbst dein Latein vergissest, dennoch der Vorteil dir bleibt, durch beides deinem Geist jene Bildung, jene Geschmeidigkeit verschafft zu haben, die auch in deine Geschäfte mit übergeht.“ Er verweist auf die Engländer, ihre ausschließlich klassische Schulbildung und ihre überlegene praktische Tüchtigkeit. „Sollte man nicht beinahe glauben, daß die Nation, die sich besser als irgend eine auf die Gewinn- und Verlustrechnung der physischen Bedürfnisse versteht, auch in Ansehung des geistigen Gewinns besser zu rechnen verstehe als andere Nationen. Würde jemals die alte Litteratur, sei es durch Gesetz oder durch die öffentliche Meinung, von der Liste der Unterrichtsgegenstände der gelehrten Schulen gestrichen, so wäre dies ein ganz unersetzlicher Verlust.“ Man verweist auf die heimische Litteratur und die neueren Sprachen, eine bekannte Welt statt jener unbekannten der Griechen und Römer. Aber gerade diese Fremdheit, diese Versetzung in entfernte Länder und Zeiten habe die meiste bildende Kraft für den Geist. Warum bilden Reisen? Was

man der alten Litteratur als Nachteil anrechnet, rechne ich ihr als Vorteil an. Freilich wachsen mit der Entfernung die Schwierigkeiten. Aber sie eben sind es, welche die Kräfte üben und stärken. Die neuere, die einheimische Litteratur, gewährt Genuß, aber ohne Arbeit. „Sie ist für den Jüngling, wie eine Frucht ohne Schale, er verschlingt sie in einem Augenblick, allenfalls mitsamt dem unverdaulichen Stein, dagegen er bei der alten Litteratur erst mühsam die Schale ablösen muß, ehe er zu der aromatischen Frucht gelangt.“ So vollständig ist der alte Aufklärer, der einmal BASEDOWS Lob in dithyrambischen Versen gesungen hatte, auf die neuhumanistischen Gedanken eingegangen.

Die griechische Sprache wurde auf dem Friedrichs-Werderschen Gymnasium, nach GEDIKES eigener Versicherung, mit ganz besonderem Eifer getrieben; dispensiert werde keiner, auch die Juristen nicht; bisher habe es auch noch keiner verlangt. Der Wunsch des großen Monarchen und das Beispiel eines ZEDLITZ seien eine kräftige Aufmunterung. (Später auf dem Grauen Kloster dispensierte allerdings auch GEDIKE jeden, der es verlangte; von künftigen Studierenden wurde es allerdings nicht oft verlangt; die Dispensierten erhielten unterdessen Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften, Technologie und Handlungswissenschaften. Progr. 1796.) Das Griechische wurde in drei, später in vier Klassen gelehrt. Gar nicht mehr werde zur Erlernung desselben das N. T. gebraucht, so gewöhnlich es auch sei, mit demselben den Anfang zu machen oder wohl gar nichts weiter zu lesen: „In der That kann nichts so sehr die gründliche und zugleich angenehme Erlernung dieser Sprache hindern, als diese verkehrte Methode.“ Statt dessen werde, nach Erlernung der ersten, unentbehrlichsten grammatischen Elemente, mit einem von ihm selbst verfaßten Lesebuch der Anfang gemacht. „Lange hat man den Unterricht höchst widersinnig und verkehrt mit der Grammatik angefangen. Dazu bot man Vokabeln, unzusammenhängende Formeln und abgerissene Sentenzen. Ich habe immer geglaubt, daß in ein Lehrbuch für Anfänger nur Erzählungen und Beschreibungen gehören. Nur diese allein scheinen mir dem sinnlichen Anfänger faßlich und unterhaltend. Alle Abstraktion ermüdet ihn. Faßlichkeit, Simplizität, praktisches Interesse und Mannigfaltigkeit waren die Regeln, die ich mir selbst bei der Sammlung meines griechischen, lateinischen und französischen Lesebuches vorschrieb.“ Er bemerkt, daß dieselben auch in vielen auswärtigen Schulen gebraucht würden (Progr. vom Jahre 1787, Gedanken über Schulbücher). Das Griechische enthält kleine Geschichten aus Plutarch, Aelian, Apollodor, Diodor, Diogenes Laërtius und anderen, mit angehängtem Wörterbuch.

In den beiden oberen Klassen werden in vier wöchentlichen Stunden griechische Schriftsteller gelesen, in II leichtere Prosaiker und Dichter, wie Xenophon und Homer, um die Lesefertigkeit zu üben. In I ist es die Hauptsorge, „nach und nach mit vielen Schriftstellern bekannt zu machen. Denn weil die Sprache weit reicher und gebildeter ist, als die lateinische, so ist auch der Unterschied der Schreibarten in ihr weit auffallender und markierter, daher es sich öfter trifft, daß jemand, der diesen und jenen Autor durch und durch versteht, dennoch bei einem andern stutzt und stockt.“ Gelesen wird demnach: Homer (der höchstens auf kurze Zeit aus der Hand gelegt wird, immer kursorisch, die Stunde etwa 100—150 Verse), Aristophanes (Plutus, Wolken, wobei Gelegenheit genommen wird, die Schüler mit den griechischen Antiquitäten bekannt zu machen), Sophokles (Philoktet, von Gedike herausgegeben), Euripides, Pindar (aus Gedikes Anthologie), Theokrit, Callimachus, Xenophon, Herodot, Plutarch, Lucian, Demosthenes, Isocrates, dazu Plato in der oben angezeigten Auswahl.

Bemerkenswert ist noch eine didaktische Neuerung: es wurde von den Schülern gefordert, daß sie zu Hause auf die Klassenlektüre sich vorbereiteten; jeder mußte im allgemeinen mit dem Inhalte des Abschnitts und der Bedeutung der vorkommenden Wörter bekannt sein, soweit seine Hilfs- und Wörterbücher dazu ausreichten, und bei schwierigeren Stellen wenigstens wissen, wo die Schwierigkeit liege. Sobald sich zeige, daß der Aufgerufene sich nicht präpariert habe, rufe man sogleich einen anderen auf (Progr. v. Jahre 1784: Gedanken über Beförderung des Privatfleißes). Die alte Methode, und von ihr war hierin auch die Hallesche Pädagogik nicht abgewichen, war die, daß der Lehrer vorübersetzte, um dann von den Schülern die Wiedergabe der Übersetzung zu fordern. Mit dem neuen Humanismus ist die neue Methode aufgekommen.

Endlich ist des nach Gedikes Vorschlägen im Jahre 1787 errichteten Seminars zu erwähnen, dessen Leiter er bis zu seinem Tode blieb. Es unterscheidet sich von den älteren Seminaren dadurch, daß es nicht Studenten, sondern Lehramtskandidaten aufnimmt: sein Zweck ist nicht Einführung in die Schulwissenschaften, sondern in die Schulpraxis. Die Mitglieder, deren Zahl auf fünf festgesetzt wurde, waren nach der von Gedike aufgesetzten Instruktion (sie ist im Programm 1790 mitgeteilt) zugleich außerordentliche Lehrer an der Schule. Sie wohnen, so heißt es in der Instruktion, zuerst dem Unterricht des Direktors und der älteren Lehrer bei, um mit der Verfahrungsweise im Allgemeinen bekannt zu werden; dann erhalten sie bestimmte Lektionen, bis zu zehn wöchentlichen, überwiesen, in welchen sie, zunächst

im Beisein des Direktors unterrichten; nach der Stunde folgt eine methodologische Besprechung. Ebenso werden von den Mitgliedern pädagogische und philologische Ausarbeitungen, erstere soweit möglich in unmittelbarster Anlehnung an die Praxis, angefertigt und in monatlichen Sitzungen besprochen. Ausdrücklich wird Vermeidung der Einseitigkeit zum Prinzip gemacht. Die Kandidaten werden angeleitet, in allen Disziplinen zu unterrichten, besonders auch in den Elementen. Die gelehrte Schule war von der Bürgerschule noch nicht getrennt. Gedike selbst hat dem ersten Lese-, Schreib- und Rechenunterricht nicht minder Aufmerksamkeit geschenkt, als dem Unterricht im Griechischen und der Mathematik. Man sehe das Programm vom Jahre 1791: Gedanken über die Ordnung und Folge der Unterrichtsgegenstände. Natürlich wurde von den Kandidaten vorausgesetzt, daß sie auf der Universität sich mit dem ganzen Umfang der gelehrten Kenntnisse, welche die philosophische Fakultät lehrt, bekannt gemacht hätten: „obgleich jeder, wie sich von selbst versteht, die natürliche Freiheit behält, irgend einem Fach der Gelehrsamkeit seinen besonderen Fleiß zu widmen, so wird doch erwartet, daß keiner darüber die anderen einem überall brauchbaren Schulmann nötigen gelehrten Kenntnisse versäume." — Es ist dieselbe, dem ganzen Zeitalter eigene encyklopädische Tendenz, welche auch in Gedikes Unterricht hervortritt. Eine Lektion unter dem Titel allgemeine Encyklopädie wurde von ihm in den vereinigten beiden obersten Klassen beständig erteilt und als die wichtigste unter allen bezeichnet. Sie umfaßte in einem mehrjährigen Kursus: 1) Encyklopädie der Fakultätswissenschaften; 2) der historischen; 3) der mathematischen Wissenschaften; 4) der Physik und ihrer Geschichte; 5) der Philosophie und ihrer Geschichte, mit der Logik; 6) der Künste, sowohl der mechanischen als schönen; 7) der Philologie und ihrer Geschichte (Progr. v. J. 1802).

Das Joachimsthalsche Gymnasium wurde gleichzeitig von J. H. L. Meierotto (1742—1800) in demselben Sinne reorganisiert; ein Programm der Anstalt vom Jahre 1802 giebt darüber ausführlichen Bericht. Als erster, höchster und nie aus den Augen zu lassender Zweck wird bezeichnet: alle Seelenkräfte harmonisch zu bilden. Hierzu sei das Studium der Alten, wenn es verständig getrieben werde, vor allem geeignet: die Auffassung der Ideen der alten Schriftsteller bereichere den Verstand, schärfe das Urteil, veredle das Herz, den Geschmack und die Phantasie, erweitere die Welt- und Menschenkenntnis. — Das Latein nimmt die erste Stelle im Unterricht ein, in den vier unteren Abteilungen wurden ihm elf, in der obersten sieben Stunden gewidmet. Die Methodik des lateinischen Unterrichts war Meierotto's Spezialstudium;

seine Grammatik aus Beispielen ist auch ein Versuch in der Richtung des *bien raisonner:* die Sprache ohne mechanisches Lernen zu lehren. Dem Griechischen waren in der fünften Abteilung drei bis vier, in den vier oberen fünf Stunden wöchentlich gewidmet. „Die meisten Schüler brachten es so weit, daß sie zum mindesten mit Hilfe einer Grammatik und eines Wörterbuchs den Sinn leichter prosaischer Stellen auffinden konnten, und nicht wenige (selbst von dereinstigen Juristen) erwarben sich das Geschick, den Homer und einen Historiker mit Leichtigkeit zu lesen“. Der Unterricht in den Wissenschaften war ähnlich wie im Grauen Kloster geordnet, auch ein Vortrag über Encyklopädie der Wissenschaften fand statt.

Viertes Kapitel.

Allgemeine Zustände im Gebiet des protestantischen Gelehrtenschulwesens.

Es wäre natürlich eine große Täuschung, wenn man sich vorstellte, daß die Bestrebungen, welche in den beiden vorhergehenden Kapiteln in ihren Hauptvertretern beschrieben worden sind, am Ende des 18. Jahrhunderts bereits überall durchgedrungen und zur vollen Herrschaft über die Wirklichkeit gelangt seien; sie hatten die Zukunft, aber keineswegs schon die Gegenwart. Erst eine kleine Anzahl, vorzüglich die unter der unmittelbaren Einwirkung der Regierungen stehenden Landesschulen, war nach den Ideen der neuhumanistisch-universalistischen Gymnasialpädagogik organisiert. Die Masse der kleinen und auch der größeren städtischen Lateinschulen, die unter der Verwaltung des Rats standen, hatte am Ende des 18. Jahrhunderts noch beinahe dieselbe Verfassung, welche sie im 16. Jahrhundert erhalten hatte. Regelmäßig war noch die Lateinschule zugleich Bürgerschule, das heißt die Gesamtheit der Knaben, welche überhaupt Schulunterricht empfingen, besuchte dieselbe Schule; die Masse blieb in den untersten Klassen, die Söhne der wohlhabenderen Familien stiegen bis in die mittleren auf, die künftigen Studierenden durchliefen alle Klassen, in der obersten oft eine lange Reihe von Jahren zubringend, wenn es sich nicht fügte, daß sie auf eine eigentliche Gelehrtenschule übergingen. So einmütig von allen schulreformatorischen Schriftstellern, von aufklärerischen und

neuhumanistischen, gegen die Verbindung von Gelehrten- und Bürgerschule protestiert wurde, sowohl im Interesse der künftigen Gelehrten, die dadurch zurückgehalten, als der künftigen Kaufleute oder Handwerker, die widerwillig an den für sie sinnlosen Lateinübungen sich beteiligten, so hielt doch Herkommen und Beschränktheit der Mittel den alten Zustand aufrecht; auch die beiden Schulen, denen GEDIKE vorstand, waren zugleich Volks- und Gelehrtenschulen.

Die Zahl der Lehrer war verschieden nach der Zahl der Schüler; in den kleinen Städten war gewöhnlich nur der Rektor ein Mann mit gelehrter Bildung. Die alte Klasseneinteilung war noch Regel; jeder Lehrer unterrichtete nur in seiner Klasse. Nicht selten scheint die gänzliche Auflösung der Schule in einzelne Klassen gewesen zu sein, deren jede unter ihrem Lehrer sich als selbständige Schule konstituierte, ihr eigenes Inskriptionsbuch hatte und acht- bis sechszehnjährige Schüler nebeneinander unterrichtete. In solchem Zustand fand z. B. GURLITT die Hamburger Johannisschule, als er im Jahre 1802 das Rektorat antrat: „die drei oberen Klassen waren fast leer, in der vereinigten I und II saßen fünf, in III drei Schüler, dagegen in IV achtundfünfzig, von denen einige den Horaz lasen, andere GEDIKES lateinisches Lesebuch exponierten, andere endlich im Deklinieren und Konjugieren geübt wurden“ (HOCHE II, 29). Es kostete Mühe, gegen den Widerstand der Lehrer und Eltern diesen Zustand zu beseitigen. Ähnlich war es in Schleswig.

Nicht minder dauerte die alte Verbindung mit der Kirche und dem kirchlichen Leben fort. Die Schulen als solche, mit Einschluß der Lehrer, hatten noch regelmäßig beim Kirchendienst mitzuwirken. Überall fand die Beteiligung bei den Leichenbegängnissen statt, in einer großen Stadt tägliche Störung des Unterrichts, und, bei den veränderten Zeitverhältnissen, tägliche Demütigung für die Lehrer, sowohl durch die Leistung als durch die Belohnung. Nicht minder dauerte noch überall der Gesang der Kurrende. In Wittenberg z. B. fand, außer dem gewöhnlichen Straßengesang, bis zur Besetzung der Stadt durch die Franzosen im Jahre 1806 zweimal im Jahr, zu Weihnachten und Ostern, ein Singumgang statt. Sämtliche sechs Lehrer der Lateinschule durchzogen mit dem Singchore, zu dem übrigens auch Studenten gehörten, die ganze Stadt. Wenn der Weihnachtsumgang den zweiten Feiertag von der Kanzel öffentlich abgekündigt und die Gemeinde zur Wohlthätigkeit gegen die armen Lehrer, die sich das ganze Jahr mit der rohen Jugend herumplagen müßten, ermahnt worden war, so versammelten sich am dritten Feiertag Vormittags elf Uhr die Lehrer in der Wohnung des Rektors und die Choralisten zu gleicher Zeit in dem

Zimmer der ersten Klasse, jene wurden mit einem Glas Wein und Christstollen bewirtet, diese mit Bier. Mit dem Schlag zwölf fing man vom Rathause an, sang dann zunächst vor der Kapelle und der Wohnung des Generalsuperintendenten und dann vor den übrigen Häusern der Stadt. Beim Gregoriussingen fing man schon um neun Uhr an, den ganzen Tag. In den meisten Häusern empfing man einen oder zwei Groschen, vom Rat einen Thaler, vom Rektor der Universität zwei. Den Ertrag teilten am Ende Lehrer und Schüler. — Als im Jahre 1745 der Rektor Hiller, Adjunkt der philosophischen Fakultät und später (seit 1750) Professor des Naturrechts, sich der Führung des Umgangs entzog, wurde dies von dem Generalsuperintendenten Hofmann mit Mißfallen bemerkt und, vielleicht nicht mit Unrecht, als Hochmut ausgelegt. Jener wurde bei dem Konsistorium in Dresden angezeigt, und ihm half weder die Berufung auf seinen Gesundheitszustand, noch auf seine akademische Stellung: er wurde angewiesen, sich seinen Amtspflichten nicht zu entziehen, auch in der Kleidung wie ein Schulmann sich zu tragen; er hatte durch buntseidene Strümpfe und ungeeignete Perrücke den geistlichen Herrn zum Zorn gereizt. Seit 1806 sammelte ein Bote die Gaben ein und erst 1826 wurde die Einnahme durch ein Fixum aus der Stadtkasse ersetzt (Spitzner, 108 ff.).

Man versteht die Geringschätzung, die auf einem Amt liegen mußte, das in so peinliche Situationen führte. In anonym erschienenen Briefen über Schulpforta (Berlin 1786, S. 50) heißt es: „jeder Thor in einem Überschlägelchen, der aus zehn Postillen seinen Kanzelmonolog mit Angst und Not kaum zusammenzuraspeln gelernt hatte, wie brüstete er sich nicht, wenn ihm der alte Rektor zur linken Hand gehen mußte. Und kaum, daß man den Leuten, die sich den ganzen Tag mit der peinlichsten Arbeit beschäftigten, die nebst dem Bauer fast die einzigen im Staate sind, an denen der Fluch: im Schweiß des Angesichts ihr Brot zu essen, so eigentlich in Erfüllung geht, kaum daß man ihnen dieses so sauer zu erwerbenden Brots genug zur Stillung ihres Hungers gab und noch giebt.“ Auch Voss äußert sich wiederholt bitter über die Schätzung des Schulamts, die sich darin ausspreche, daß der Schulmeister zwischen dem letzten Dorfgeistlichen und dem Küster und Totengräber rangiere. Als er in Eutin bei dem Leichenbegängnis des Fürsten neben dem Kammerdiener seinen Platz angewiesen erhielt, weigerte er sich, sich zu beteiligen.

Es ist hiernach natürlich, daß die Fälle, in welchen ein Mann von vornherein das Schulamt als Lebensstellung ins Auge faßte, Ausnahmen bleiben mußten. Erst gegen Ende des Jahrhunderts, unter dem Einfluß des neuen Humanismus, der den Schullehrern eine neue Weihe

in den Augen der litterarischen und politischen Welt gab, wurden solche Ausnahmen häufiger; doch blieb es bis zum Ende des Jahrhunderts gewöhnlich, daß auch die Rektorate der größeren Schulen mit dem bequemeren, ansehnlicheren und einträglicheren geistlichen Amt vertauscht wurden. Ein Schulamt war immer noch geeignet auf seinen Inhaber den Verdacht zu werfen, daß er es nicht weiter habe bringen können. Daß das theologische Studium und Examen noch überall statt besonderer Lehrerbildung und Lehrerprüfung diente, war ein Beweis, daß die Institutionen selbst nicht anders über das Verhältnis des Schulamts zum geistlichen urteilten.

Übrigens muß man sich hüten, die Dinge mit dem Maß der späteren Anschauungen und Empfindungen zu messen. Die Verbindung der Schule mit der Kirche erschien damals, wie sie es auch in der That ist, als eine durchaus selbstverständliche Ordnung; so lange auch die protestantische Kirche, als Erbin der alten Kirche, noch die Form des ganzen geistigen Lebens und im Besonderen die Form alles freien, nicht erzwingbaren Gemeinschaftslebens war, so lange war es durchaus natürlich, daß auch die Lehrer und Erzieher der Jugend zum Klerus gehörten; erst als der Teil der Gesellschaft, dessen Kinder die höheren Schulen besuchen, von der kirchlichen Lebensanschauung sich loslöste und zur humanistischen hinwendete, erschien es widersinnig, den Priestern der verlassenen Kirche die Bildung zur Humanität aufzutragen: es war eine Konsequenz der ganzen Wandlung im Leben der gebildeten Gesellschaft, nun auch für ihre Schulen, statt der alten theologisch gebildeten Lehrer, Priester der Humanität als Lehrer zu fordern. Hätte das ganze Volk die Wandlung mitmachen können, dann wären offenbar auch in den Kirchen Humanisten statt der alten Theologen angestellt worden, und so wäre die natürliche Einheit der Kirche und Schule erhalten geblieben. Der Zwiespalt, in welchem sie seitdem sich befinden, bildet in der Schul- und Kirchengeschichte des 19. Jahrhunderts ein nicht unwichtiges Moment.

Wie die äußere Verfassung der durchschnittlichen Lateinschulen, so war auch ihr Unterricht gegen den des 16. Jahrhunderts noch nicht erheblich verändert. Latein war im Grunde noch überall die Hauptsache, wozu Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie, und was sonst etwa für Kostbarkeiten auf dem Lehrplan standen, sich wie Parerga verhielten. Auch der Betrieb war auf vielen Schulen wohl noch ganz der alte: die neuen Anschauungen und damit die neue Praxis konnten naturgemäß nur sehr allmählich die Lehrerwelt durchdringen. Heyne bemerkt in der erwähnten Nachricht von dem Ilfelder Pädagogium (1780), daß zwar die Landesschulen in diesem Zeitalter eine neue

Gestalt gewonnen hätten, dagegen kenne er unter den Stadtschulen nur sehr wenige, wo eine Verbesserung des Unterrichts bisher erfolgt wäre. Besonders konnte das Griechische nur sehr langsam durchdringen; die alten Lehrer verstanden selbst nicht viel davon; bei den Schülern herrschte das Vorurteil, daß nur Theologen das Griechische eigentlich nötig hätten und auch diese nur soviel, als brauchbar sei das N. Test. zu lesen; endlich ließen sich die litterarischen Hilfsmittel für den Unterricht erst allmählich beschaffen. Auch gegen Ende des Jahrhunderts gab es wohl noch manche nicht ganz geringe Schule, die ihre Schüler mit wenig mehr als den ersten Elementen der Kenntnis des Griechischen entließ. Als Lobeck von der Naumburger Schule auf die Leipziger Universität zog (1797) und hier von der Jurisprudenz zur Philologie sich bekehrte, da machte er, so erzählt er selbst, zuerst den Versuch, bei Beck und Hermann Vorlesungen über griechische Autoren zu hören; es sei ihm aber nicht gelungen, sie zu verstehen. Er habe also auf eigene Hand angefangen das Deklinieren und Konjugieren und dazu Vokabeln aus dem griechischen Lexikon des Schrevelius auswendig zu lernen (Lehrs, Populäre Aufsätze aus dem Altertum, 2. A. S. 481). Als F. A. Gotthold im Jahre 1810 das Rektorat des Fridericianums in Königsberg antrat, fand er die dortigen Abiturienten auf dem Standpunkt seiner späteren Tertianer, vom Griechischen wußten sie nur die Elemente (Gotthold, Schriften I, 44 ff.).

Konservativer noch als der Norden war der Süden. Die Württembergischen Schulen, eingeschlossen in den isolierenden Bezirk der Landeskirche, waren fast noch ganz dieselben, wie im 16. Jahrhundert; die alten Klosterschulen haben wohl nicht am wenigsten dazu beigetragen, das damalige Württemberg in den Ruf zu bringen, daß es das Sibirien des Geschmacks sei. Eine neue Ordnung vom Jahre 1757 hatte weder an der mönchischen Lebensordnung noch an den gelehrten Übungen etwas Erhebliches geändert.[1] Der Tag begann um 5 Uhr mit Morgengebet und Vorlesung eines Kapitels aus dem A. Testament; zweimal täglich unterbrach eine Chorandacht die Studien, vormittags von $10^1/_2$—11 Uhr, nachmittags von $5^1/_2$—6 Uhr; es wurde ein Kapitel aus der Schrift, ein Gebet oder eine religiöse Betrachtung gelesen und die lateinische Kollekte gesungen. Über dem Mittagessen wurde wieder ein Kapitel aus dem A. Testament, über dem Abendessen aus dem N. Testament vorgelesen, an die Vorlesung schloß sich Gesang.

[1] Wunderlich, die ehemaligen Klosterschulen in Württemberg (1832). Interessantes Detail bei Klaiber, Hölderlin, Hegel und Schelling in ihren schwäbischen Jugendjahren (1877).

Die ersten Nachmittagsstunden waren noch nach dem alten Herkommen, wenigstens an drei Tagen, der Musik gewidmet. Am Sonntag früh Predigt, nachmittags Katechese und Vesperlektion. So die Tagesordnung des Klosters Denkendorf vom Jahre 1785 (WUNDERLICH, 36). Was die Studien anlangt, so machten die alten Sprachen und ein vorbereitender Unterricht in der Theologie und Philosophie den wesentlichen Inhalt des vierjährigen Kursus aus. Das Hauptstück des ganzen Unterrichts war die Erlernung der lateinischen Sprache, bis zur Fertigkeit des mündlichen und schriftlichen Gebrauchs in Prosa und Versen. „Auf die Latinität, sagt die Ordnung vom Jahre 1757, soll aller Fleiß verwendet werden; die *editiones* mit deutschen Noten, so meist zum Mißbrauch dienen, müssen nicht gestattet, und in *tractatione Autorum* mehr auf das Latein selbst, als andere kaum zu berührende Nebensachen gesehen, auch das Lateinreden sorgfältig beibehalten und getrieben werden. So soll auch in der *poësi latina*, als einer angenehmen Kultivierung *Latinitatis et ingenii*, niemand sich zu entziehen vergönnt sein". Griechisch trat sehr zurück. Der Denkendorfer Stundenplan weist unter 19 Lektionen eine griechische auf, in welcher Xenophons Cyropädie gelesen wurde; dazu eine Stunde N. Testament. Ebenso wurde es im Stuttgarter Pädagogium, wo HEGEL seine Schulbildung erhielt, gehalten. Nach dem Lehrplan von 1794 hatten die beiden obersten Klassen zwei Stunden Griechisch, in der obersten Herodian und GESNERS Chrestomathie, in der anderen *Graecum sacrum*. Hebräisch dagegen war mit drei Stunden bedacht; Latein mit acht und zehn Stunden, wovon in der obersten fünf, in der zweiten drei auf Cicero kamen, je zwei auf Komposition, je eine für Livius, Ovid, Virgil, Horaz. (KLAIBER, S. 81).

Für den Schulbetrieb der Lateinschulen war das Landexamen der einzige Regulator, jene große alljährlich zu Stuttgart vom Konsistorium abgehaltene Prüfung, durch welche die Auswahl unter den Lateinschülern des ganzen Landes für die Aufnahme in die Klosterschulen stattfand. Eine unterhaltende Beschreibung dieses großen Aktus von einem Zeitgenossen findet man bei KLAIBER (S. 120, vgl. HIRZEL in SCHMIDS Encykl. IV, 143). Das große Hauptstück des Examens war das lateinische Extemporale. In der Regel wurde ein Zeitereignis behandelt, ein Brand, eine Schlacht, ein Komet. Besonders geschätzt wurde es, wenn der strengen Übersetzung eine elegante Paraphrase in einer bestimmten Stilart beigefügt, oder ein Teil der Aufgabe auch ins Griechische und Hebräische vertiert war. Der junge SCHELLING glänzte bei seinem ersten Examen (es wurde drei, vier, fünfmal bis zur Aufnahme wiederholt) im Jahre 1785 als zehnjähriger Knabe, außer mit

seiner lateinischen und griechischen Komposition, mit der ruhmvollen freiwilligen Zugabe von fünf lateinischen Distichen über die Kunst zu schweigen. Der Lehrbetrieb der kleinen Lateinschulen richtete sich natürlich ganz ausschließlich auf die Dinge, welche im Landexamen Anerkennung erwarben, also auf die Fertigkeit, über jeden beliebigen Stoff in tadellosem Latein sich ausdrücken zu können.

In einem Bericht über das hessen-darmstädtische Unterrichtswesen (von Linde 1830) heißt es: „In früheren Zeiten mag kaum die Hälfte der inländischen Studierenden ein Gymnasium besucht haben. Besonders war es in Oberhessen, welche Provinz eine unverhältnismäßige Überzahl von Studierenden lieferte, während die dortigen Gymnasien ziemlich verödet standen, üblich geworden, daß die den Studien gewidmeten Söhne bis zur Konfirmation die Dorf- und Stadtschule durchliefen und in den folgenden Jahren einen dürftigen und spärlichen Unterricht in den Elementen der gelehrten Sprachen von dem ersten besten Kandidaten erhielten, womit man Alles geleistet zu haben vermeinte, was für die Befähigung zu den akademischen Studien gewünscht werden könne".

Ein paar Bilder aus dem Schulleben dieses Zeitalters, welche die Zustände von allen Seiten erkennen zu lassen geeignet sind, mögen die Darstellung beschließen; ich gebe sie um so lieber, als sie, obwohl von vielen Unvollkommenheiten berichtend, im Ganzen doch einen erfreulichen Eindruck hinterlassen. Die Seele derer, welche sie zeichneten, war noch in ihrer Jugend in den liebenswürdigen Optimismus eingetaucht worden, durch welchen das Zeitalter der Aufklärung vor allen übrigen Zeiten ausgezeichnet war. Mag jenes Zeitalter sonst Fehler gehabt haben, welche es wolle, es hatte einen starken Glauben an die menschliche Natur, eine große Liebe und Hingebung an seine Aufgaben und eine enthusiastische Hoffnung für die Zukunft der Menschheit.

Ich teile zuerst einiges aus der kleinen anspruchslosen Selbstbiographie des Konsistorial- und Schulrats H. W. Ule zu Frankfurt a. O. (1783—1861) mit. „Etwa sechs Jahre alt, wurde ich in die hiesige Oberschule (Gymnasium) aufgenommen. Lesen der ganzen Bibel, Auswendiglernen des Katechismus, der Evangelien und einiger Bibelsprüche, Einüben der lateinischen Deklination und Konjugation, nebst Schreiben, das waren die Unterrichtsgegenstände der VII. Das meiste Vergnügen machte mir das chormäßige Hersagen von 80—100 Schülern, das bei den Konjugationen, besonders beim Gerundium, weithin zu hören war. Der Lehrer (Gesner), ein schon ältlicher Mann, vom Kopf bis zu Fuß schwarz gekleidet, mit wollenen Strümpfen, Schuhen mit Messingschnallen und einer runden, weißen, wollenen Perrücke, wußte es sich

mit der Führung der Disziplin bequem zu machen. Er hatte neben seinem Stuhle eine lange dünne Bohnenstange stehen. Die Spitze davon ließ er von seinem Sitze aus mit den Worten: „Nüsse klopfen" auf die Köpfe der unruhigen oder unaufmerksamen Schüler fallen. An dem Hauptrechnungstage für die Woche, dem Sonnabend, näherte sich nach einander eine lange Reihe von Schülern, die das zum Auswendiglernen Aufgegebene nicht richtig hatten hersagen können, dem Sitz ihres pädagogischen Richters, um, wenn eine nochmalige Probe wieder fehlschlug, ihren Lohn in drei Handschmitzen oder so vielen Streichen *ad posteriora* zu empfangen. Sonst war dieser Lehrer ein guter Mann, den Eltern und Kinder lieb hatten und es ging kein Schlachttag im elterlichen Hause vorüber, an dem er nicht auch seinen Anteil von dem Eingeschlachteten empfing. Zu Fastnacht erhielt er von allen Kindern so viele an einem Bindfaden aufgereihte Fastenbrezeln, die neben seinem Stuhle hingelegt wurden, daß der Haufe davon bis an die Mitte seines Leibes hinaufreichte".

Nachdem in VI und V schriftliches Deklinieren und Konjugieren geübt worden war, kam Ule 1793 in die andere Gelehrtenschule der Stadt, die reformierte Friedrichsschule. Sie hatte vier Klassen. Nach einem halben Jahre in IV stieg er nach III auf. Hier wurde Griechisch begonnen, Lesenlernen im N. T., und die beiden ersten Deklinationen. Im Lateinischen wurden C. Nepos, Eutrop und die Fabeln des Phaedrus gebraucht, zum Übersetzen ins Lateinische „der große und der kleine Trichter", für die Älteren auch Hoffmanns *constructio ornata*. „Den Mittelpunkt dieses Unterrichts bildete die Märkische Grammatik. Sie wurde in jedem Halbjahr ganz durchgenommen und wörtlich mit allen Regeln und Ausnahmen dem Gedächtnis eingeprägt. Beim Übersetzen aus dem Lateinischen las der Lehrer das zu übersetzende Stück mit seiner Übersetzung vor. Zwei oder drei Schüler mußten dasselbe nun nachübersetzen. Am folgenden Tag ward dies wiederholt und eine schriftliche Übersetzung gebracht. Alles kam darauf an, daß man nur die vortägige Übersetzung richtig aufgefaßt, vielleicht unvermerkt sich schriftlich aufgezeichnet hatte und sie ganz so wiedergeben konnte, wie sie der Lehrer vorgesprochen hatte, also nicht etwa statt derohalben deshalb oder statt sintemal da gebrauchte. Auf das Verständnis kam es nicht an, das fand sich, wenn man eine längere Zeit hindurch die Übersetzung richtig auswendig gelernt hatte. Der Lehrer scheint eine Vorahnung von Jacotot gehabt zu haben. Es kostete freilich Zeit und Mühe, um zum Verständnis des Gelesenen hindurch zu dringen. Wem es aber an gutem Willen dazu nicht fehlte, dem gelang es, mit Hilfe der übrigen Übungen im Lateinischen und des Lexikons. Freilich stand

mir kein anderes zu Gebote, als das kleinste SCHALLERsche, etymologisch geordnet, so daß man die zusammengesetzten und abgeleiteten Wörter bei den Stammwörtern aufsuchen mußte, — eine mühsame, aber höchst empfehlenswerte und gewinnreiche Arbeit. Kam nun noch hinzu, daß das übersetzte Lesestück angewandt wurde, wie es hieß, Phrasen darüber gemacht wurden, unter fröhlichem Certieren und Plätzewechseln, so wurde doch nach zweijähriger Schulzeit in dieser Klasse nicht leicht mehr ein Fehler gegen die Regeln der gewöhnlichen Grammatik gemacht". ULE bekennt eben wegen des lateinischen Unterrichts diesem Lehrer dankbar zu sein: „in der Form war dieser Unterricht in den meisten Beziehungen verwerflich, aber die Energie, mit welcher der Lehrer ihn behandelte, der unermüdliche Fleiß, mit dem er alles einübte, waren von fast unfehlbarer Wirkung". — Der Unterricht in Geschichte und Geographie bestand darin, daß der Lehrer aus einem Leitfaden vorlas.

Nach zwei Jahren wurde ULE nach II versetzt. Die Lehrer waren alle Kandidaten der Theologie. „Im Griechischen ohne andere Vorkenntnisse als ein wenig Deklinieren sogleich zum Lesen von Lucians Totengesprächen, im Lateinischen ohne die mindesten Vorkenntnisse der Mythologie zum Lesen des Ovid gezwungen, in der Geometrie in die Mitte eines Kursus derselben hineingestoßen, ohne zu wissen, was ein Winkel oder Dreieck sei, — welche Lücken, welche Kämpfe, welche Arbeit! Aber die Lust verließ mich nicht, und deshalb gelang es mir. Eine Gewohnheit ist mir aus dieser Klasse für mein ganzes Leben geblieben, jeden schriftlich zu bearbeitenden Stoff nach logischen Grundsätzen auf das Strengste zu disponieren. Auf dies Verfahren hielt der Hauptlehrer SCHÄFFER unabänderlich bei allen Stilübungen".

Nach weiteren zwei Jahren rückte ULE in I auf, wo er drei und ein halb Jahr blieb. Hier wurde Homer gelesen. „Wie viel saure Stunden haben mich oft einige Verse der Ilias gekostet, wenn Wörterbuch und Grammatik nicht mehr aushelfen wollten! Aber die Mühe wurde reichlich gelohnt durch zunehmendes Wohlgefallen an dieser Lektüre. Außer Homer wurden Xenophon, Herodian, einige Dialoge von Plato, Theophrast, Anakreon, einige Oden von Pindar und hie und da einige leichtere Stellen von Tragikern gelesen. Von lateinischen Schriftstellern Livius, Virgil, Ciceros Reden uud Briefe, auch für die Vorgeschrittensten Tacitus. Es wurden Geschichte, alte Geographie, Antiquitäten vorgetragen und lateinische Sprache in Disputationen und Reden und im Anfertigen freier lateinischer Äufsätze vielfach geübt. Aber in alledem war kein rechter Plan und konnte es nicht sein in einer Klasse, in welcher 14 und 18jährige Schüler mit Kenntnislücken

der allerverschiedensten Art saßen. Wo Liebe und Fleiß des Schülers nicht das Beste thaten, da verließen viele unreif die Schule und verkümmerten später. Leider ist das bei den meisten meiner Mitschüler, die zur Universität übergingen, der Fall gewesen. Wo aber eigener Trieb des Schülers war, da kam ihm der Rektor (Dr. Dettmers, zugleich außerordentlicher Prof. der Theologie) auf das Angelegentlichste zu Hilfe. Er war kein gründlich gelehrter Philologe, wie es jezt die meisten Hauptlehrer an Gymnasien sind, aber ein anregender Lehrer, Lust zum Lernen erweckend und demselben aufs freundlichste zu Hilfe kommend. Das Leben und die Schriften der Alten hatten für mich einen solchen Reiz gewonnen, daß ich jeden, dem die Kenntnis derselben fehlte, für einen bedauernswürdigen Menschen ansah und von der über die klassische Zeit hinausliegenden Geschichte es kaum der Mühe wert hielt, nur mehr als für die äußerste Notdurft anzueignen. Das lateinische Sprechen und Schreiben ging mir leicht von Statten. Von den Oden des Horaz konnte ich die meisten auswendig und von Ciceros Reden mehrere Bruchstücke. Das Französische widerte mich an als ein korrumpiertes Latein. Der mathematische Unterricht beschränkte sich auf die gewöhnliche Elementargeometrie. Hebräisch dagegen wurde in vier Jahren mit wöchentlich vier Stunden getrieben und hatte für mich einen großen Reiz.“

Nach zweieinhalbjährigem Besuch der heimischen Universität, wo der Kantianer Krug das Beste bot, wurde Ule als 20jähriger, ohne irgend welches Examen, Lehrer am Pädagogium in Züllichau, das unter Steinbarts, Professors der Theologie in Frankfurt, Leitung stand (1803). Nach fünf Jahren höchst erfreulichen und fruchtbaren Lehrens und Lernens in erwünschtester Gemeinschaft wurde im Frühjahr 1808 das erste theologische Examen vor dem Konsistorialrat Seyfert in Küstrin, sodann im Herbst die Prüfung *pro ministerio* bei dem Oberkonsistorium in Berlin bestanden. Schon vorher war vor Deputierten der Universität Frankfurt, welche mehrere Pfarreien zu vergeben hatte, die Probepredigt gehalten worden und im Oktober 1808 zog Ule als Pfarrer in Jakobsdorf ein. In den folgenden Jahren finden wir ihn eifrig beschäftigt, den Schulunterricht in der Gemeinde in Pestalozzischer Weise zu reformieren. Ein benachbarter Pfarrer hatte einem Kursus Zellers (in Caralene bei Königsberg) beigewohnt. Mit ihm zusammen sammelte Ule in mehreren Jahren die Schullehrer der Umgegend zu 14tägigen Lehrkursen, natürlich freiwilligen, im Pfarrhaus. — Die Erneuerung des Volksschulwesens in dem ersten Drittel dieses Jahrhunderts, eine der erfreulichsten Seiten der ganzen Kulturbewegung im 19. Jahrhundert, war die Frucht solcher ganz spontanen, ganz

geräuschlosen Thätigkeit. 1817 trat ULE in die Regierung als Schulrat ein, ohne aus dem geistlichen Amt auszuscheiden.

Es ist ein sehr erfreuliches Bild, welches das einfache und thätige Leben des Mannes bietet. Die drei zusammengehörigen Funktionen des rechten Klerikers, Lehre, Seelsorge und Regiment, erscheinen hier in ihrer natürlichen Einheit. Ein nach Plan und Form sehr mangelhafter Unterricht ließ der Individualität freien Raum; zu irren und sich selbst zurechtzufinden wurde früh gelernt. Mit 20 Jahren, in welchem Alter gegenwärtig das Maturitätsexamen gemacht wird, trat ULE in das Schulamt. Die Jahre, welche jetzt auf der Universität über Büchern und Papier zugebracht werden, waren für ihn eine Schule des Lebens, wie sie für seinen Beruf nicht förderlicher gedacht werden kann.

Ein mit behaglicher Breite und guter Laune entworfenes Bild aus dem Schulleben Schleswig-Holsteins bietet die Autobiographie von G. F. SCHUMACHER. Zu Altona 1771 geboren, war er 1783—1791 Schüler des dortigen vornehmen akademischen Gymnasiums. Höchst anschaulich schreiten nacheinander die sämtlichen Lehrer, welche dem Institut damals angehörten, über die Bühne: alle mit Strümpfen und Schuhen, mit Weste und farbigem Tuchrock, mit Toupet und Haarbeutel angethan, zuletzt die beiden Jahr um Jahr wechselnden Direktoren, HENRICI und DUSCH, beide mit dem Titel Justizrat geschmückt. Der letztere repräsentierte die modernste Zeit, er hatte eine Stellung in der deutschen Litteratur, KLOPSTOCK besuchte ihn einmal. Mit HENRICI, einem Philologen der Halleschen Schule zur Zeit CHR. WOLFS, erteilte DUSCH den Unterricht in Prima und Selecta. Die Formen waren akademische, die Schüler belegten selbst die Plätze, schwänzten auch die Kollegien, dagegen Lehrgegenstände und Unterricht schulmäßig. DUSCH unterrichtete in Mathematik, Philosophie, Englisch, HENRICI in den alten Sprachen. Von dem Unterricht des ersteren wird wenig gesagt; ERNESTIS *initia* lagen demselben zu Grunde, zum Verstehen brachte man es, wie es scheint, nicht oft. HENRICI war ein Schöngeist nach dem Geschmack des Fridericianischen Zeitalters; mit einem: *Eh bien, Monsieur*, hob er die Rede an. Er sprach Latein wie Wasser und das lehrte er auch seine Schüler. Auch Verse wurden gemacht, zerstreute hergestellt und eigene angefertigt: wer letzteres zustande brachte, war *juvenis optimae spei:* Das ist das Wahre, sagte er oft, gutes Latein führt durch die ganze Welt. Die Hauptautoren waren außer Cicero Horaz und Homer. An der Roheit der Homerischen Helden zeigte er, wie herrlich weit man es jetzt in der Verfeinerung gebracht habe. Eine Hauptsache war Skandieren. „Wenn eine Sentenz

kam, mußten wir sie unter seinen Augen unterstreichen. Dabei mußten wir an den Rand schreiben cf. da und da, sobald ein schon dagewesener Ausdruck oder eine Wendung wiederkam, stark unterstrichen wurden besonders die Wiederholungen von zehn oder zwanzig Versen. Als griechische Prosalektüre lasen wir Xenophons Cyropädie. Vom Herodot oder gar Thucydides war keine Rede. Ein Semester doch bekamen wir einige Platonische Dialoge. Aber mit den Tragikern blieben wir gänzlich unbekannt. Sophokles' und Aeschylos' Namen selbst waren uns fast fremde".

1791—1795 studierte SCHUMACHER in Kiel, natürlich Theologie, da er arm war, die Wohlhabenden studierten Jurisprudenz; die Zahl der Mediziner war verschwindend gering, etwas anderes gab es nicht. „Hätte unser Vaterland damals schon ein philologisches Seminar gehabt, so wäre meine eigentliche Bestimmung mir selbst klar geworden. Nun sah ich, wie so viele, den Schulstand an als den Vorhof zum Predigerstand, und etwas Linguistik schien damals ausreichend, um einer Gelehrtenschule vorzustehen. Diese brachte man denn als Schüler schon mit oder übte sie in Kiel durch Anhören eines Publikums in zwei Wochenstunden, in denen etwa ein Stück aus dem Tacitus oder Juvenal vom Dozenten flüchtig kommentiert ward. Von eigentlicher Philologie, Altertumskunde, war gar nicht die Rede". Ein Theologe ließ in einem *privatissimum* lateinische Exerzitien schreiben. Wer F. A. WOLF sei, wußte man in Kiel kaum. Sämtliche Kieler Dozenten marschieren wieder über das Gesichtsfeld des Lesers, manches Original darunter; zwei ragen hervor: HEGEWISCH und der 1792 zuziehende REINHOLD, der eine ungeheure Revolution in der Universitätswelt erregte. Er war es, der Zopf und Puder zuerst ablegte, nicht ohne Einfluß der französischen Revolution, und nun folgten die Studenten, unter Fluchen und Weinen der Haarkünstler, deren Zahl groß war.

Auf das Universitätsstudium folgte ein Jahr Hofmeistertum auf dem Lande, dann das Rektorat an der Stadtschule zu Wilster (1796 bis 1798). Eine Probelektion in Gegenwart der drei *Pastores loci* und des hochlöblichen Magistrats über eine Frage im Katechismus und in sogenannten Realien fiel günstig aus. SCHUMACHER wurde Rektor, mit 69 Thlrn. Kour. Gehalt und ca. 80 Thlrn. Schulgeld im Jahr (zusammen etwa 540 Mark), wozu dann noch das Singegeld bei den Leichenbegängnissen kam: „hatten wir ein gutes Totenjahr gehabt, so konnte mein Dienst mir 700 ℛ (840 Mark) einbringen, und dazu freie Wohnung in einem Hause, was jeden Tag einfallen konnte und endlich auch wirklich einfiel". Etwa 120 Kinder (Knaben und Mädchen) gehörten zur Schule, der Rektor unterrichtete sie mit dem alten 80jäh-

rigen Rechenmeister. Der erstere gab täglich morgens allen gemeinsam eine Stunde Religion nach dem Katechismus; dann ging er mit den Lateinern, etwa zwölf bis sechszehn, in ein kleines Zimmer nebenan. Ebenso nachmittags, von ein bis zwei Uhr mit allen „allgemeine Erkenntnisse“, von zwei bis drei Uhr mit den Lateinern Deutsch, Geographie, Geschichte. Dann nahmen die Lateiner wieder an dem Unterricht des Rechenmeisters Theil. — Vor der definitiven Annehmung zum Rektor fand übrigens erst eine Prüfung vor dem Propst von Itzehoe, dann ein Tentamen und endlich das theologische Examen vor dem Oberkonsistorium in Glückstadt statt, welches alles glücklich ablief.

1798 wurde Schumacher als Konrektor nach Husum berufen. Die Husumer Schule war eine wirkliche Gelehrtenschule, nicht ohne historischen Ruf, sie war eine der Gründungen des Reformationszeitalters. Drei Lehrer, Rektor, Konrektor und Subrektor, denen ein Schreiblehrer vorarbeitete, verteilten unter sich die drei Klassen so, daß jeder in seiner Klasse den ganzen Unterricht, ohne Ausnahme, erteilte: Griechisch, Lateinisch, Französisch, Hebräisch, Deutsch, Geschichte, Mathematik. Da wurde denn das *docendo discere* notwendig. — Nach vier Jahren vertauschte er Husum mit Schleswig. Das Einkommen der neuen Stelle war ungefähr dasselbe (etwa 1500 Mark), in Schleswig aber bot sich Gelegenheit zu Nebenerwerb durch Privatstunden und Pensionäre, sodaß er im Ganzen es auf über 5000 Mark brachte, damals ein sehr reiches Einkommen für einen Schulmeister; freilich gab er über 50 Stunden die Woche. Die Domschule war die vornehmste Schule des Herzogtums, sie befand sich aber in einem Zustand grenzenloser Verwahrlosung. Außer dem Schreibmeister waren auch hier drei Lehrer an drei Klassen. Die unterste cessierte aber, wegen gänzlicher Unfähigkeit des Kantors, so gut wie ganz. Wer sich meldete, wurde gleich in die Sekunda gewiesen, wo sich daher Schüler von zehn bis sechszehn Jahren fanden, von denen einige bloß lesen und schreiben konnten. Mit dem Rektor Esmarch teilte sich der Konrektor in den Unterricht der beiden Klassen. Bis zum Jahre 1810 blieben die Dinge so; dann wurden noch zwei Lehrer und zwei Klassen (dritte und vierte) angefügt.

Über die Unterrichtsmethode des Rektors wird Folgendes mitgeteilt. Präparation forderte er nicht, ja er mochte sie nicht einmal; da machen die Schüler doch nur dummes Zeug, sagte er. Vielmehr diktierte er eine deutsche Übersetzung, erklärte dann die Wörter und Konstruktionen, und gab alles zum Auswendiglernen auf; in der nächsten Stunde wurde es aufgesagt, wie er selbst es nannte: er rief den Schüler auf, dieser las den lateinischen Satz und gab dann die memorierte Über-

setzung oder las sie, von dem Rücken des Vordermanns, wo er sie befestigt hatte, ab. Wer fertig war mit seinem Satz, mochte bleiben oder ein bischen nach dem Kirchhof gehen, nach Belieben. Zur zweiten Stunde wurden die Schüler wieder zusammengerufen und erhielten nun den Homer auf dieselbe Weise diktiert, und zum Schluß ein Pensum aus der Grammatik zum Auswendiglernen. Ebenso wurde Logik, Rhetorik, Geschichte, Religion aus einem Lehrbuch auswendig gelernt. Metra, außer Hexametern, wurden nicht beachtet.

Schumacher fand sich bald hinein. Hatte er keine Unterstützung von dem Kollegium zu erwarten, so erfuhr er auch keine Hemmung. Es kümmerte sich niemand von außen oder von oben um sein Thun; die Persönlichkeit des einzelnen Lehrers war alles. „Ich habe viel Böses ohne Förmlichkeit beseitigt, durch Willkür, ohne jemand zu fragen, viel Gutes gefördert durch freundlichen Ernst, und statt Karzer und Korrektion, die es nicht gab, diente mir ein Privatgespräch mit dem Schüler auf meiner Stube“. Seit 1820 war er Rektor und konnte nun in freierer Weise nach seinen Ideen den Schulkursus gestalten. Er war bestrebt, eine Vereinigung der klassischen und der modernen Unterrichtsgegenstände zuwege zu bringen; ihm selbst lag vor allem die Übung im Denken und Sprechen in der Muttersprache am Herzen. Für die Übung in den alten Sprachen gewann er bald an dem Konrektor Olshausen eine tüchtige Kraft. Daß Freiheit die Lebensluft alles Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler sei, war die Überzeugung, die er auch in der neuen Stellung bewährte: nicht darauf komme es zuletzt an, daß die Sache vom Schüler gethan, sondern darauf, daß sie von ihm gewollt werde. In diesem Sinn ließ er z. B. die Schüler den Unterrichtsgegenstand für die letzte Sonnabendstunde wählen: sie mochten nun auf Lektüre eines deutschen oder klassischen Schriftstellers, auf eine Übersicht der deutschen Litteratur, der römischen Antiquitäten oder was immer verfallen. In derselben Meinung dispensierte er von der Mathematik, die entweder durchaus keine Neigung oder Fähigkeit dazu besaßen, zwar nicht von den Stunden, was das Gesetz nicht erlaubte, aber von der Teilnahme: „ich verstattete es, still etwas Anderes zu arbeiten und gewann so gehörige Ruhe und natürlich weit schnellere Fortschritte für die, welche Lust und Talent für die Sache hatten. Gewöhnlich war das etwa die Hälfte der Klasse“.

Daß die Rechnung nicht getäuscht hat, dafür hat kürzlich ein Schüler Schumachers Zeugnis abgelegt: G. Beseler (Erlebtes und Erstrebtes, 1884). Schumacher und Olshausen, so heißt es hier, wußten unser Interesse zu fesseln, der erstere, ein tüchtiger Schulmann, führte uns mit Sinn und feinem Verständnis in die deutsche Litteratur

ein, und Olshausen, ein Schüler F. A. Wolfs, war ein sehr tüchtiger Philologe, der bei einer streng grammatischen Methode uns mit dem Geist des Altertums anzuhauchen wußte. — Ich denke gern an die schönen Schuljahre zurück. Vergegenwärtige ich mir aber den Zustand der gelehrten Schule, wie er damals in den Herzogtümern war, und vergleiche ihn mit den Anforderungen, welche jetzt die preußischen Gymnasien an den Schüler machen, so zeigt sich freilich ein weiter Abstand: wie lax war die Disziplin, wie dürftig der Lehrstoff. Eins aber hatten jene Anstalten voraus: sie ließen der individuellen Neigung und Begabung freien Spielraum und wenn sie auch die Charakterbildung nicht unmittelbar förderten, so hemmten sie dieselbe doch nicht. Von der Not des Abiturientenexamens wußten wir nichts; wer seine zwei oder zweieinhalb Jahre in der Klasse gesessen hatte und nicht ganz verwahrlost war, der war seines Erfolgs sicher." —

Ich kann mir nicht versagen, auch noch aus Claus Harms' Selbstbiographie ein paar Mitteilungen über seine Schullaufbahn einzufügen. In einem Dorf Süderditmarschens 1778 geboren, besuchte er bis zur Konfirmation die Dorfschule und erhielt einigen Lateinunterricht beim Prediger. Als der Vater, bei dem er bis dahin auf der Mühle gearbeitet hatte, starb (1797), trat er in Dienst bei einem Bauern, begann aber zugleich seine lateinische Grammatik zu repetieren und meldete sich in Meldorf zur Schule. Obwohl es in der Prüfung vor dem Rektor mit den absoluten Ablativen des Corn. Nepos nicht gehen wollte, so wurde ihm doch die Aufnahme in I in Aussicht gestellt, wenn er bis zum Anfang der Winterschule fertig deklinieren und konjugieren könne. „Ich war froh darüber, dachte indeß: wissen die Herren Primaner nicht mehr? und ging nach Hause zurück in meine Arbeit. Die war mehrenteils Dreschen, selbander 400 Garben den Tag. Ich gab meinem Mitdrescher täglich einen Schilling, daß er morgens recht früh käme, nachmittags vier bis fünf Uhr waren wir fertig und ich lernte bis in den späten Abend die Paradigmen meiner märkischen Grammatik. Am 7. Oktober fuhr mich mein Dienstherr mit meiner blauen Lade nach Meldorf". Jetzt aber ließ ihn der Rektor noch ein Stück aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen, und als es damit nicht recht gelang, meinte er: es sei doch besser mit II anzufangen. In Bauerntracht setzte sich der beinahe Erwachsene zu den zehn- bis funfzehnjährigen Knaben; Ostern nahm ihn der Rektor nach I. Hier wurden Homer, N. T. und Gesners Chrestomathie, Livius, Virgil, Horaz, und Terenz gelesen, viel Latein auswendig gelernt und wöchentlich zwei Exerzitien geschrieben; außerdem ein vortrefflicher Unterricht in der Logik und Rhetorik gegeben, Mathematik bis zum pythagoräischen

Lehrsatz getrieben, Geschichte und Geographie nebst der Himmelskunde und der Lehre vom menschlichen Körper vorgetragen. „Das alles lehrte uns der Rektor allein und außer ihm hat kein älterer Mann, kein reisender Gelehrter, kein Inspektor die Schule betreten. So ist auch kein Examen, weder ein Klassen- noch ein Abgangsexamen gewesen. Wir hatten vor der Gelehrsamkeit unseres Rektors den größten Respekt. Sein Ernst kannte keinen Wechsel mit Scherz; an Aussetzen einer Lehrstunde war nicht zu denken. Zwei Sommer bin ich bei ihm gewesen und wohl nur zweimal haben wir an einem schönen Nachmittag frei gebeten zu einem Gang ins Freie; dann ging er aber selbst mit. Einmal führte er denn seine kleine Heerde — es waren unser neune — ins Feld. Da ließ ich denn recht meine Fertigkeit im Springen über Wälle und Gräben sehen vor ihm und vor meinen Mitschülern. Einer oder zwei von uns mußten aber immer dicht bei ihm sein, das wechselte. So wurde ich denn auch gerufen neben ihm zu gehen. Er rief mich mit den Worten: Harms kommen Sie her, *hic Rhodus, hic salta.* Ich kam und nun mußte ich ein paar *verba in* $\mu\iota$ aufsagen. — Gearbeitet hab ich auf eigene Hand, d. h. wie es die Schule eben nicht forderte für ihren täglichen Bedarf, recht viel, habe manchen Aufsatz unaufgefordert geschrieben, vieles übersetzt, viel Latein und manches Griechische gelesen; aber einen einzigen deutschen Klassiker gelesen zu haben, erinnere ich mich nicht.“

Schon nach drei Semestern ging Harms, der Ersparnis halber, auf die Universität Kiel, wo er in drei Jahren seine Studien vollendete; in fünf Jahren also hatte er den Studienkursus durchlaufen und trat nun in die Schule des Amts und des Lebens. Über seine Kieler Studien berichtet er: er habe hier, außer den theologischen Vorlesungen, Geschichte bei Hegewisch, eine Vorlesung über Juvenal bei dem Juristen Cramer, über Pindar bei Moldenhauer, bei dem er zugleich ein Kolleg über Obstbaumzucht hörte, Physik bei Pfaff, Anatomie für Nichtärzte bei Fischer, Mathematik bei Valentiner, Logik bei Ehlers („in dessen Vorlesungen mir war, als würde mir ein brennendes Licht ins Gehirn gesetzt“), nach dessen baldigem Tode bei Reinhold und Bardili, bei Reinhold noch Moralphilosophie, Geschichte der Philosophie und über den Oberon. „In einem Punkt bin ich meinen Lehrern unfolgsam gewesen, nämlich daß ich ihren häufigen Weisungen nicht nachging, die Quellen zu studieren. Ich dachte, das ist eure Sache und nicht meine, ich bezahle mein Honorar dafür, daß ihr das thut, ich werde es schon thun, wenn meine Zeit kommt. Und ich sage: machts nur ebenso, wie ich es gemacht habe. Nach dem Quellenstudio eines Studenten kommt doch nichts.“ Ist dieser Rat vielleicht nicht

ohne Bedenken, so scheint mir sein Urteil über das Sonst und Jetzt der Schulen etwas sehr Wahres zu enthalten. Er vergleicht seinen gelehrten Bildungsgang mit dem gegenwärtigen, das heißt dem 1851 gegenwärtigen, und findet den Vorteil nicht durchaus auf Seiten des letzteren: „Jetzt werden die gelehrten Schüler altfaul gemacht, d. h. man setzt sie zu früh auf die Bänke der gelehrten Schulen und sie sitzen zu lange Zeit darauf, vollends da wir nun auch in unserem Lande die hohe Aufstapelung der einen Klasse auf die andere zu einem Schulbau von sechs Stockwerken zu sehen bekommen, darin die Schüler wohnen von ihrem zehnten bis gegen ihr zwanzigstes Jahr. Hätte ich die Anordnung zu machen, so wäre es dies: keiner wird Schüler einer Gelehrtenschule, ehe er konfirmiert ist. Wer seine gute deutsche Schule gemacht hat und weiß, daß er studieren soll, derselbige lernet auch in drei bis vier Jahren so viel in den drei bis vier Klassen der gelehrten Schule, als immer die Universität von einem angehenden Studenten an Kentnissen und Fertigkeiten fordern kann.“ Was hätte er erst zu dem zwölfstöckigen Bau der heutigen Gymnasien gesagt.

Fünftes Kapitel.

Die Anfänge des Realschulwesens und der Philanthropinismus.

Es war in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts niemandem zweifelhaft, daß von allen Schulreformen keine dringlicher sei als die: für die nichtstudierende Jugend der mittleren Gesellschaftsklassen einen angemesseneren Unterricht zn finden, als ihn die alten Lateinschulen boten. Für den Adel war in einigem Maß durch die sogenannten Ritterakademien gesorgt; auch für die Dorfjugend war in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts nicht wenig geschehen. In den meisten Ländern waren, zum Teil unter der Einwirkung der pietistischen Bewegung, wenigstens Verordnungen erlassen, durch welche Gemeinden und Eltern jene zur Unterhaltung und diese zur Beschickung der Schulen verpflichtet wurden; hin und wieder hatte die Regierung, wie in Preußen unter dem bei allen Hoftapezierern und Perrückenmachern wegen seines Geizes verschrieenen Friedrich Wilhelm I., auch zur materiellen Unterstützung die Mittel gefunden. In den Städten lehrte die unterste Klasse der Lateinschule die elementaren Künste. Die

Waisenhäuser, welche in diesem Zeitalter gleichzeitig mit dem Halleschen oder nach dessen Muster in zahlreichen größeren Städten, sei es rein durch Privatthätigkeit, sei es mit Unterstützung aus öffentlichen Mitteln entstanden, gaben durch die mit ihnen verbundenen Schulen auch den Ärmsten die Gelegenheit zur Erwerbung einer Elementarbildung.[1] Dagegen fehlte es durchaus an Schulen, welche dem Bedürfnis künftiger Kaufleute, mechanischer Künstler, Landwirte, sowie der zahlreichen kleinen Beamten entsprochen hätten; die Lebensstellung dieser Gruppen machte zwar einen über die elementaren Fertigkeiten hinausgehenden, aber nicht einen gelehrten Unterricht erforderlich. Einen solchen gab es nicht; außer der Elementarschule gab es nur die Lateinschule, und so saßen denn jene bis in die mittleren und oberen Klassen der Lateinschulen hinein, machten lateinische Verse und lernten griechische Paradigmen, niemandem zu Freude und Nutzen. Das Absurde dieser Einrichtung wurde seit der Mitte des 18. Jahrhunderts immer lebhafter und allgemeiner empfunden; es erschienen eine Menge Schriften, von Harles, Büsch, Resewitz, Steinbart, Gedike, Snethlage u. A., worin zur Konstruktion einer Schule Anleitung gegeben wurde, welche zur „Erziehung des Bürgers" geeignet wäre. In diesen Zusammenhang gehört auch die philanthropinistische Litteratur, sofern sie nicht bloß die allgemeine pädagogische und didaktische Praxis reformieren, sondern auch das öffentliche Schulwesen umgestalten will. Ich komme hierauf gleich zurück, möchte aber doch im Vorübergehen an die ersten Versuche, dieser Forderung der Zeit zu entsprechen, erinnern.[2]

Der Name der Realschule scheint zuerst in Halle vorzukommen. Hier hatte der Archidiakonus Semler im Jahre 1706 eine „mathematische und mechanische Realschule" eingerichtet, welche übrigens nicht die Bestimmung hatte, einen vollständigen Schulkursus, sondern nur eine Reihe von Anschauungen und Übungen zu bieten, wodurch der Unterricht sowohl der deutschen als der lateinischen Schulen um allerlei Sachkenntnisse vermehrt würde. Semler war ein Schüler Weigels und wie dieser ein großer Liebhaber und Ausüber der mechanischen Künste; Liebhaberei und Fertigkeit auch Anderen, mochten sie nun zum Handwerk oder zum Studium bestimmt sein, beizubringen, war die Absicht dieser ersten Realschule. Eine wirkliche selbständige

[1] Über diese für die Entwickelung des Volksschulwesens wichtigen Anstalten ein Artikel von Kämmel in Schmids Encykl. X, 230—258.

[2] Über die Geschichte des Realschulwesens handelt ein Artikel von Kramer in Schmids Encykl. VI, 673—695; über die Berliner Realschule J. H. Schulz, Gesch. der Königl. Real- und Elisabethschule zu Berlin (1857); über die ältere Litteratur A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erz. u. des Unt., 9. Aufl., III, 590 ff.

Schule war dagegen die von J. J. HECKER in der Dreifaltigkeitsgemeinde zu Berlin, welcher er seit 1739 als Geistlicher vorstand, errichtete Realschule. HECKER war in Halle Lehrer am Waisenhaus gewesen; seine pädagogischen Anschauungen und Bestrebungen stammen offenbar aus diesem Kreis. Seine erste Sorge war, die deutschen Elementarschulen seiner Gemeinde zu verbessern; die zweite, eine Bürgerschule für die kultivierteren Klassen des Mittelstandes zu gründen, eine Idee, die auch FRANCKE nicht fremd geblieben war, wenngleich er sie nicht realisiert hat: in einem seiner Organisationspläne (vom Jahre 1698) findet sich auch ein besonderes „Pädagogium für diejenigen Kinder, welche nur im Schreiben, Rechnen, Lateinischen, Französischen und in der Ökonomie angeführt werden und die *studia* nicht kontinuieren, sondern zur Aufwartung fürnehmer Herren, zur Schreiberei, zur Kaufmannschaft, Verwaltung der Landgüter und nützlichen Künsten gebraucht werden sollen". HECKER verwirklichte diesen Plan in seiner „ökonomisch-mathematischen Realschule"; der Unterricht derselben umfaßte nach seiner Ankündigung vom Jahre 1747: Religion, die deutsche, lateinische und französische Sprache, Schreib-, Rechnen- und Zeichnenkunst, Geschichte, Geographie, Anweisung zu wohlanständigen Sitten, die notwendigsten Kenntnisse der Geometrie, Mechanik und Architektur. Dazu kamen besondere Kurse für allerlei spezielle Berufsbedürfnisse. Die Teilnahme, welche diese neue Anstalt fand, war eine außerordentliche, die Schülerzahl ging bald über tausend. Auch ein Pädagogium wurde begründet, in welchem Pensionäre, die zum Universitätsstudium bestimmt waren, Aufnahme und Unterricht, natürlich hauptsächlich in den alten Sprachen fanden; aus demselben ist das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium hervorgegangen. Bald kam auch ein Schullehrerseminar und eine Buchhandlung hinzu. — Die Anstalt fand Nachfolge; SCHULZ berichtet von ähnlichen Schulen, die zu Wittenberg, Stargard in Pommern, Züllichau, Breslau, Erlangen entstanden oder doch geplant seien. Aufnahme und anerkannte Stellung in dem System des Landesschulwesens hat die Realschule zuerst in den katholischen Territorien gefunden; in den Organisationsentwürfen, welche für die Neuordnung des österreichischen und bayerischen Schulwesens nach Aufhebung des Jesuitenordens gemacht wurden, findet sich die Realschule als mittlere Stufe zwischen dem Elementar- und dem Gelehrtenunterricht. Ich will darauf hier nicht weiter eingehen, sondern zu der philanthropinistischen Litteratur mit ein paar Bemerkungen zurückkehren.

Eine Geschichte des gelehrten Unterrichts hat keine Veranlassung, mit den allgemeinen pädagogischen Ideen und Experimenten ausführlich sich zu beschäftigen, welche man unter dem Namen des Philanthro-

pinismus zusammenfaßt; doch dürfen dieselben nicht ganz mit Stillschweigen übergangen werden, weil sie einerseits gewisse Tendenzen, von welchen das gelehrte Unterrichtswesen in dem ganzen Zeitalter des Rationalismus und der Aufklärung beherrscht wurde, auf das Schärfste zum Ausdruck bringen, andererseits auf die neuhumanistische Gymnasialpädagogik des folgenden Zeitalters einen indirekten und man möchte sagen negativen, aber doch sehr wirksamen Einfluß geübt haben, insofern sie derselben zur Darstellung ihres eigenen Gegensatzes dienten.

Mit der älteren Generation der Neuhumanisten, mit Gesner, Ernesti, Gedike haben die Philanthropinisten viele Berührungspunkte; sie teilen mit ihnen die Verwerfung des ganzen althumanistischen, auf lateinische Imitation gerichteten Schulbetriebs: sie treffen mit ihnen zusammen in dem Bestreben, eine verbesserte didaktische Kunst zu finden, namentlich auch für die Erlernung der Sprachen; sie haben die Anschauung von dem Wesen der Sprache und Vernunft mit dem ganzen Rationalismus gemeinsam: daß Sprache ein willkürlich erfundenes Mittel zur Mitteilung von Gedanken sei, weshalb ihnen, wie Leibniz und Gesner, die Erlernung einer fremden Sprache als eine an sich unfruchtbare Mühsal, als ein, freilich leider noch nicht abzuschneidender Umweg auf dem Wege zur Gelehrsamkeit erscheint. Was sie von Gesner und Heyne, von Ernesti und Gedike trennt, das ist der Umstand, daß diese zum Altertum innerlich ein positives Verhältnis haben; es erscheint ihnen die Bildung desselben als eine so hohe und schöne, daß mit ihr in unmittelbarem Verkehr zu stehen für die Gelehrten wenigstens eine dauernde Notwendigkeit ist. Die Philanthropinisten, obwohl sie durchaus nicht alle Verächter des Altertums waren und noch weniger es zu sein scheinen wollten, standen doch insofern in einem andern Verhältnis zu demselben, als sie die Zeit seiner litterarischen Herrschaft dem Ablaufen nahe glaubten: die moderne Kultur sei so weit entwickelt, daß sie der fortdauernden Einwirkung der alten Kultur zu entraten und die Erziehung und Bildung ihrer Gelehrten aus eigenen Mitteln zu bestreiten im Stande sei oder doch in Kurzem sein werde. Basedow steht am Ende der Reihe, an deren Anfang Ratichius steht. Der Gegensatz war groß genug, um auch schon zwischen diesen beiden Gruppen der Reformpädagogen erbitterte litterarische Kämpfe ausbrechen zu lassen. Besonders Ernesti und seine Schüler griffen die Philanthropinisten als Ignoranten und Verführer der Eltern und der Jugend an, wozu sie durch den Hohn auf Schulklöster und darin erhaltenes Mittelalter und das ganze renommistische Wesen der neuen Weltverbesserer freilich gereizt waren. Dennoch kann man sagen, zwischen diesen beiden Richtungen war, wenn auch

nicht Verständigung, so doch Verständnis noch möglich. Dagegen zwischen den Junghumanisten und den Philanthropinisten ist gar kein Boden des Verständnisses mehr vorhanden; die Niethammer, Thiersch, auch Raumer, sehen in den Philanthropinisten die Inkarnation des bösen Prinzips in der Gymnasialpädagogik; sie schelten sie als Menschen, denen ausschließlich das Nützliche heilig, das Gemeine schön, das Platte wahr sei. Die Schlagwörter, welche noch heute zu dem Apparat der Eloquenz humanistischer Pädagogik gehören, sind zum großen Teil in dem Krieg der Junghumanisten gegen die Philanthropinisten erfunden worden.

Was haben denn eigentlich jene Männer gethan oder erstrebt, daß sie so harte Vorwürfe verdienen? Man ist ein wenig enttäuscht, wenn man erfährt, daß ihr Verbrechen eigentlich darin bestand, daß sie nicht für alle Stände, z. B. nicht für künftige Offiziere, Kaufleute oder Handwerker, den Lateinunterricht für zweckmäßig hielten, und daß sie nicht an die Allgenugsamkeit und ewige Notwendigkeit des klassischen Unterrichts als Vorbereitung zu wissenschaftlichen Studien glauben. Denn das ist thatsächlich, wenn man von ihren technisch-didaktischen und pädagogisch-religiösen Ansichten absieht, die Summe ihrer Ausstellungen an dem bestehenden höheren Unterrichtswesen. — Ich gebe hierfür ein paar Nachweisungen aus den ausführlichen Betrachtungen, welche Trapp über den altsprachlichen Unterricht in Campes Revisionswerk anstellt und welche als repräsentative für das Urteil des Philanthropinismus in Sachen der Schulorganisation angesehen werden können.[1]

Der allgemeine Gesichtspunkt, von dem Trapp ausgeht, ist: Sprachkenntnis vermehrt nicht die Sachkenntnis. „Die Sprache besteht aus Zeichen der Ideen. Eine Idee braucht nur ein Zeichen, um gefaßt oder

[1] Über das Studium der alten klass. Schriftsteller, Revisionswerk Bd. VII, 1787; Über den Unterricht in Sprachen, Bd. XI, 1788. Der ersten Schrift sind kritische Bemerkungen von Büsch, Ehlers, Gedike, mit Trapps Erwiderungen beigegeben. Trapp ist 1745 zu Friedrichsruhe geboren; nachdem er an holsteinischen Schulen Lehrer gewesen war, ging er 1777 als Lehrer an das Dessauische Philanthropinum; 1779 wurde er als Professor für Pädagogik nach Halle berufen, welches Amt er aber 1783 niederlegte. 1786—1790 gehörte er mit Campe dem Schuldirektorium an, welches der Herzog von Braunschweig zur Reformation des gelehrten Unterrichtswesens gebildet hatte. Trapp hat als Mitglied dieser Behörde, also gleichsam als offizieller philanthropinistischer Reformator, die obigen Arbeiten geschrieben. Eine Schulordnung, welche die Holzmindener Schule im Jahre 1787 von dem Direktorium erhielt, hat Koldewey im Holzm. Progr. 1884 mitgeteilt; sie enthält manche gute pädagogische Winke, aber keinen Lehrplan. Seitdem das Direktorium aufgelöst und die philanthropinistische Reform aufgegeben war, lebte Trapp als Privatmann in Wolfenbüttel bis zu seinem Tode 1818.

mitgeteilt zu werden. Hundert Zeichen für eine Idee sind nicht hundert neue Ideen. Wenn ich das Vaterunser in hundert Sprachen herzusagen weiß, so verstehe ich darum seinen Sinn nicht besser. Also befördert die Vielheit der Sprachen, folglich auch das Erlernen vieler Sprachen, nicht die Vermehrung und Verbesserung der Idee. Diese wird vielmehr durch jenes gehindert; denn die Zeit und Kraft, die auf Erlernung der Sprachen verwendet wird, muß der Vermehrung des Ideenschatzes entzogen werden. Erlernung fremder Sprachen ist also ein notwendiges Übel, notwendig wegen des notwendigen Verkehrs der Nationen mit einander, welches hier nicht bloß Handel und Wandel und dergl., sondern auch Mitteilung von Kenntnissen bedeutet" (XI, 216 ff.). — Es ist dies vielleicht nicht die tiefste Betrachtung der Sache, aber tiefer geht das ganze Aufklärungszeitalter nicht. Wenn Leibniz sein Leben lang mit der Erfindung einer Pasigraphie sich beschäftigte, was anders war die Voraussetung dieser Bemühungen als die Anschauung: Wörter sind Zeichen der Begriffe; da es nur ein wahres Begriffssystem giebt, so ist auch ein Zeichensystem ausreichend. Die Erlernung der vielen wirklich vorhandenen Zeichensysteme, also der verschiedenen Sprachen, sah auch Leibniz als Zeitverlust an, dem eben durch jenes gesuchte allgemein lesbare Schreibzeichensystem in einigem Maß abgeholfen werden sollte. „Wenn es bloß eine Sprache in der Welt gäbe, gewönne das Menschengeschlecht ein Drittel seiner Lebenszeit, die es jetzt auf Spracherlernung verwenden muß." — Raumer läßt auch hier, wie es seine Gewohnheit ist, den Unwillen und Abscheu, welchen der Rationalismus ihm einflößt, an irgend einem Einzelnen aus. Er hat dem armen Trapp und seiner Pädagogik die Etiquette: „Erheben des Gemeinen und gemeines Verachten des Edeln" aufgeklebt, mit welcher er bis auf diesen Tag in der Geschichte der Pädagogik erblickt wird; wogegen denn die übrigen *epitheta ornantia:* flach, selbstgefällig, aberwitzig, roh noch ziemlich unschuldig sind. Warum nicht lieber mit Leibniz sich auseinandersetzen, als Trapps Namen beschimpfen?

Von dem bezeichneten Gesichtspunkt aus, daß Erlernung einer Sprache nur um der Sprache selbst willen stattfinden könne, wird nun auch die Notwendigkeit des altsprachlichen Unterrichts erörtert. Trapp verneint dieselbe keineswegs. Was er nicht will, das ist, „daß das Studium der alten Sprachen ein so allgemeiner Gegenstand des Unterrichts bleibe, als es bisher gewesen", und „daß alle übrigen Studien diesem als Nebenzwecke untergeordnet seien" (VII, 311). Er faßt die Begründung dieser Forderung in einer Rekapitulation so zusammen: ich bin für Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts,

„nicht, weil ich den Wert der Alten überhaupt verkenne oder leugne, sondern teils, weil manche Neuere für die Jugend und für die meisten Erwachsenen gemeinnütziger, lehrreicher nach unseren jetzigen Bedürfnissen sind, als die meisten Alten, teils weil es den Wenigsten gegeben ist, so weit zu kommen, daß sie die Alten wirklich studieren und benutzen können.“ Nur der Hundertste von denen, die zum Lesen der Alten in den Originalsprachen vorbereitet würden, komme so weit, daß er sie mit dem beabsichtigten Erfolg, nämlich an ihnen Muster des guten Geschmacks zu haben, lesen könne, die übrigen neun und neunzig blieben in der Vorbereitung stecken.

Was Trapp hier fordert, das ist gar nichts anderes, als was das ganze 18. Jahrhundert forderte und zum Teil schon selbst verwirklichte, zum Teil dem 19. Jahrhundert zur Verwirklichung hinterließ, welches dieselbe aber wiederum dem neuen Jahrhundert zuschieben zu wollen scheint, nämlich Abtrennung einer Bürgerschule von der Gelehrtenschule; und dazu für die letztere Ergänzung des altsprachlichen durch einen propädeutisch-wissenschaftlichen Unterricht. Gegen beide Forderungen, aber namentlich gegen die erstere, gab es im 18. Jahrhundert keinen Widerspruch; die Neuhumanisten befürworteten sie ebenso dringend als die Philanthropinisten. Man höre Heyne; er nennt in der Nachricht vom Pädagogium zu Ilfeld als ein Hauptverderben des Schulwesens in verschiedenen Ländern, „daß es so viele lateinische Schulen giebt, und an Orten, wo keine hingehören und keine bestehen können; daß dagegen die Zahl der nützlichen Bürgerschulen so gering ist. Wo der Fond nicht hinreicht, die gehörige Anzahl Lehrer anzusetzen und ihnen einen anständigen Unterhalt, nebst den nötigen Hülfsmitteln zum Fortgang in ihren eigenen Studien zu verschaffen; ferner wo die erforderliche Anzahl von Schülern, wegen Lokal- oder anderer Umstände, nicht zusammenkommen kann: da ist es widersinnig, eine lateinische Schule unterhalten zu wollen. Es läßt sich durchaus nichts anderes als eine verdorbene Schule erwarten. Vergebens erwartet man geschickte Männer und gute Humanisten für eine Schule, wo der erste Lehrer die Elemente der Latinität, mit dem Livius und Horaz zugleich, den Tag zehn Stunden über lehren und nebenher in Dürftigkeit und Verachtung hinschmachten soll. Die humanistischen Studien gehören unter die kostbarsten; ohne die erforderlichen Hilfsmittel kann der beste Kopf nichts machen. Eben diese Menge von lateinischen Schulen veranlaßt ferner zum großen Teil den Zufluß von so vielen untauglichen Studierenden, die zum größten Nachteil für sie selbst, für den Staat, für den gelehrten Stand und für die Gelehrsamkeit den bürgerlichen Studien entzogen werden. Hätten sie in den kleinen Städtchen, wo sie ihre erste

Erziehung erhielten, gute praktische Kenntnisse gesammelt und eine Anleitung erhalten, die für die künftige Erlernung einer Kunst, eines Handwerks, des Landbaues, der Kaufmannschaft brauchbar und nützlich sein konnte: so wären sie in bürgerlichen Ständen glückliche Menschen geworden. Unseligerweise war Latein der Hauptunterricht; und freilich, wer Latein gelernt hat, hält sich für eine bürgerliche Profession zu gut. Schulen, worin sich künftige Studierende bilden sollen, man nenne sie lateinische Schulen, Lyceen, Gymnasien, große Schulen, wie man will, braucht ein Land kaum zwei oder drei."

In Norddeutschland sind ein paar Jahrzehnte nachher die kleinen Lateinschulen wirklich verschwunden, d. h. in Bürger- oder sogenannte Realschulen umgewandelt worden. In Süddeutschland hat die große humanistische Reaktion unter Thierschs Führung sie wenigstens zum Teil am Leben erhalten; Thiersch war überzeugt, daß nichts in der Welt die Schulung des Verstandes durch lateinische Grammatik ersetzen könne: sie sei für den barfüßigen Gänsehirten so nützlich, als für den künftigen Philologen. — Eine Forderung gänzlich verwerflich zu machen, dazu gehörte bei Thiersch nichts weiter, als daß sie von Philanthropinisten oder sogenannten Realisten unterstützt wurde.

Trapps letzte Meinung geht nun allerdings weiter, als Heyne ihn begleiten würde. Er unterscheidet unter den gemeinhin sogenannten Gelehrten eigentliche und praktische Gelehrte. Für erstere, wozu die Natur nur die Genies bestimmt habe, will er einen Schulkursus überhaupt nicht entwerfen; ein öffentlicher Schulkursus müsse dem Bedürfnis und den Fähigkeiten der mittleren Köpfe angepaßt sein; aus diesen seien auch die praktischen Gelehrten, Ärzte, Richter, Beamte, Volkslehrer zu entnehmen. Für diese nun, meint er, passe nicht ein Schulkursus, der auf ein eigentliches Studium der Alten abgezielt sei; denn weder hätten zu einem solchen diese Schüler die Fähigkeit, noch würde es ihnen zu den Kenntnissen verhelfen, die sie in ihrem Beruf verwerten können, oder, wie Trapp sagt, gemeinnützig sein. Für sie empfehle sich daher ein Studium, das sie mit gemeinnützigen Sachkenntnissen und mit der Fertigkeit in den modernen Sprachen ausstatte, welche viele unter ihnen nicht nur zu lesen, sondern auch zu schreiben und reden im Stande sein müßten. Vor allem aber komme es auf Kultur der gesunden Vernunft an, wie sie durch das Lesen der besten modernen Schriftsteller erworben werde, und als welche er Garve, Gellert, Engel, Lessing, Goethe, Montaigne, Larochefoucauld, Shakespeare, Pope, Richardson u. A. nennt, und welchen er dann die Alten in guten Übersetzungen, worauf er großen Wert legt, hinzufügt. Weil aber, so fährt er fort, Latein und Griechisch noch immer

in alles wissenschaftliche Studium so sehr verflochten ist, „daß ich es nicht herausreißen kann, so gern ich es thäte, so muß ich in den für diese Mittelklasse bestimmten Schulen Latein und Griechisch, auch wohl Hebräisch (gegen dessen Notwendigkeit für deutsche Pfarrer er sich übrigens prinzipiell aufs Entschiedenste erklärt) lernen lassen. Aber ich lasse es nur so weit lernen, als es zur Theologie, Jurisprudenz etc. nach herrschenden Vorurteilen und Einrichtungen unentbehrlich ist“ (VII, 397). Zu diesem Unentbehrlichen gehört nun nicht eine bis in das kleinste des Zufälligen genaue Kenntnis der Grammatik, oder gar philologisch-kritische Schulung, sondern nur Fertigkeit im Lesen und Verstehen. Und diese zu erwerben giebt es einen sehr viel kürzeren und bequemeren Weg, als die bisherige Lateinschule einschlug. Trapp beschreibt ihn in der Schrift über den Unterricht in Sprachen (XI, 360—481). Die Summe ist: die fremde Sprache ist auf eben dem Wege zu erlernen, wie die Muttersprache, nämlich durch beständige Übung im Lesen und Schreiben und zuerst und vor allem im Sprechen, nicht aber durch Auswendiglernen der Grammatik; auf jene Weise erreiche man am schnellsten und sichersten die zum Lesen erforderliche Fertigkeit und habe darin zugleich die beste Vorbereitung für die höhere oder grammatische Kenntnis der Sprache. Man sieht, hier trifft Trapp wieder mit allen Reformpädagogen von Ratichius bis auf Gesner zusammen. Auf den letzteren beruft er sich ausdrücklich: auch er habe die Methode durch Einübung (ἄλογος τριβή) empfohlen.

Ich kann diese Ansichten, über deren Richtigkeit allerdings Meinungsverschiedenheit möglich ist, weder aberwitzig, noch roh und gemein finden; es scheint mir wirklich angezeigt zu sein, von dem alten Trapp endlich abzulassen. Ist ein Sündenbock für die Verbrechen des Philanthropinismus gegen das Altertum durchaus erforderlich, so möchte doch Basedow immer noch am meisten dazu taugen; denn Gedike, den Raumer in zweiter Linie ausersehen zu haben scheint, ist doch gar zu wenig dazu geeignet.

Sechstes Kapitel.

Die Einwirkung der Aufklärung auf das gelehrte Unterrichtswesen in den katholischen Ländern Deutschlands.

Die große Offensivbewegung des Katholizismus in Deutschland war durch das Eingreifen der Schweden und Franzosen zum Stehen gebracht worden; im 18. Jahrhundert schien seine Tendenz zum Angriff und zur Ausbreitung für immer erloschen. Um die Mitte des vorigen Jahrhunderts finden wir überall die akatholischen Staaten im Vordringen und den katholischen überlegen: Preußen gegen Österreich, England und die Niederlande gegen Spanien und Frankreich, Rußland gegen Polen. Dem militärischen, politischen und merkantilen Übergewicht entsprach das litterarische und wissenschaftliche: die französische Litteratur des 18. Jahrhunderts war von der eigenen älteren Litteratur fast ganz losgelöst, Voltaire, Montesquieu, Rousseau verarbeiteten englische Ideen. Die deutsche Litteratur des 18. Jahrhunderts ist so gut wie ausschließlich protestantisch. Als J. v. Sonnenfels im Jahre 1761 zu Wien eine Deutsche Gesellschaft stiftete, wurde ihm der Vorwurf gemacht, daß er das Luthertum einführen wolle; er verwahrte sich dagegen, aber unter den Schriftstellern, welche er zum lesen und nachahmen empfahl, findet sich allerdings nicht ein einziger katholischer. Man fühlt die ganze Überlegenheit des protestantischen Nordens über den katholischen Süden, und zugleich die berechtigte Genugthuung, mit welcher dieselbe empfunden wurde, wenn man Nicolai's interessante und lehrreiche Beschreibung seiner Reise durch Süddeutschland im Jahre 1781 liest. Die Züge, welche dem Berliner in dem damaligen Wien am meisten auffielen, waren Trägheit, Devotion, Neigung zu sinnlichen Genüssen und ein großer Dünkel gegenüber dem brandenburgischen Hungerland, wo man nie mehr als halb satt zu essen habe. Höchst anschaulich schildert Nicolai, wie ein gutsituierter Wiener Bürger seinen Tag zubringt, die Zeit zwischen Mahlzeiten, Messe und Tierhatz teilend.

Die Ansicht wird schwerlich ohne Grund sein, daß der Unterschied in dem ganzen geistigen Habitus der katholischen und der protestantischen Bevölkerung mit der eigentümlichen Entwickelung des kirchlich-religiösen Lebens auf beiden Seiten zusammenhing. Die Lehre der einen, sagt Rousseau in seinen Konfessionen, fordert auf zur Diskussion, die der anderen zur Submission, der Katholik muß die Entscheidung annehmen, welche man ihm giebt, der Protestant muß lernen

die Entscheidung selbst zu finden. Der lange Streit der protestantischen Theologen unter einander um die reine Lehre, so wenig fruchtbar er an und für sich war, hat doch ohne Zweifel dazu beigetragen, die intellektuelle Regsamkeit auf dieser Seite zu erhalten und zu steigern; und daß eine förmliche Entscheidung überhaupt nicht herbeigeführt werden konnte, drängte mehr und mehr dahin, aus dem Bann dieser gebundenen Diskussion heraus und auf das Gebiet freier wissenschaftlicher Forschung überzutreten.

Als man im 18. Jahrhundert in den katholischen Ländern Deutschlands nach der Ursache des Zurückbleibens in Vergleichung mit den protestantischen Ländern zu suchen begann, da fand man sie, wie es zu geschehen pflegt, in der Schule. Die Jesuiten, welche im 16. Jahrhundert den gelehrten Unterricht übernommen hatten und bald als die Retter der Kirche und des Staats bei Regierung und Volk in hohen Ehren standen, erfuhren jetzt den Umschwung der Stimmung; vielleicht nicht ohne eigene Schuld. Der Orden, zu Besitz und Macht gelangt, scheint der Rückwirkung der veränderten Weltstellung auf sich selbst nicht entgangen zu sein, welche noch jede Gemeinschaft erlitten hat: die innere Kraft nahm in dem Maß ab, in welchem die äußeren Erfolge zunahmen. Armut, Widerstand und Verfolgung geben den Trägern der Ideen ihre Kraft. Seitdem der Jesuitenorden Besitz und Macht zu verlieren hatte, war er ein politisches Institut mit einem Sonderinteresse. Er war verhaßt bei den übrigen Orden, die er überall zurückgedrängt und deren Erbe er zum Teil an sich gebracht hatte; er war verhaßt bei den Politikern, deren Thätigkeit von ihm kontrolliert und nicht selten gekreuzt wurde; er war verdächtig und verhaßt bei den Inhabern der Kirchengewalt, ja bei dem Papst selbst, sie alle fühlten seine konkurrierende Gewalt. So geschah es, daß als im Jahre 1773 der Papst, „getrieben von der Pflicht die Eintracht der Kirche zurückzuführen und überzeugt, daß die Gesellschaft Jesu den Nutzen nicht mehr leisten könne, zu dem sie gestiftet sei“, ihre Aufhebung dekretierte, niemand sich für sie erhob. Ihr Besitz, ihre Institute, ihre Schulen gingen an die Regierungen über. Die einzelnen Mitglieder blieben übrigens nach Zerstörung der Organisation zum großen Teil als Exjesuiten in ihrer alten Thätigkeit; das gilt namentlich auch von dem Unterricht an Universitäten und Schulen, es war natürlich unmöglich, von heute auf morgen ein vollständiges neues Lehrpersonal zu schaffen.

Der Unterricht der jesuitischen Lehranstalten hatte bis gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts ohne irgend erhebliche Veränderungen die Vorschriften der alten *Ratio studiorum* befolgt, sogar dieselben Lehr-

bücher waren durchweg im Gebrauch geblieben. Ich gebe ein paar Beispiele. In der Geschichte der Bamberger gelehrten Schulen von Weber (S. 184 ff.) findet sich ein vollständiger Lehrplan des dortigen Jesuitengymnasiums vom Jahre 1742/43. Die drei unteren Klassen *(infima, media, suprema Gramaticae)* haben als Lehrpensum die alte lateinische Grammatik des Alvarez (gest. 1582) und die griechische Grammatik Gretsers (gest. 1625); als Lesestücke werden in allen drei Klassen die Briefe Ciceros, in der mittleren und oberen dazu das erste Buch der Tristien Ovids und in der oberen noch das erste Buch der Aeneis gebraucht. In den beiden folgenden Klassen (*Humanitas* und *Rhetorica*) wird der Unterricht in der lateinischen und griechischen Grammatik fortgesetzt und dazu die Rhetorik nach Suarez (gest. 1593) gefügt. Lesestoffe sind im Lateinischen: acht Reden Ciceros, drei Bücher Aeneis, ausgewählte Epigramme des Martial, zwei Bücher Oden des Horaz, Seneca's *Hercules furens,* Sallust, die beiden ersten Bücher von Tacitus' Annalen; im Griechischen Aeschines' ausgewählte Briefe und Isokrates *ad Nicoclem*, Chrysostomus' über das Gebet und das erste Buch der Ilias. Geschichtsunterricht findet in allen Klassen statt; in den beiden unteren die biblische Geschichte, in der *Suprema Grammatica* die vier Monarchien, mit Einleitung in die Geographie und Münzkunde, in der *Humanitas* Kaisergeschichte durch 18 Jahrhunderte mit den Anfangsgründen der Heraldik, in der *Rhetorica* Papstgeschichte durch 18 Jahrhunderte, mit den Anfangsgründen der Paläographie, um zur Lektüre der Diplome zu befähigen. Durch alle Klassen geht endlich der lateinische Katechismus des Canisius. Ein ganz ähnlicher Lehrplan des Münchener Gymnasiums vom Jahre 1762 bei Hutter, im Programm des Münchener alten Gymnasiums, 1860.

Die Hauptsache war Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache. Es wurde viel memoriert, täglich ins Lateinische übersetzt und monatlich ein Skriptum *pro loco* gemacht. Latein war die Verkehrssprache des internationalen Ordens; es ist bemerkenswert, daß in den Matrikeln der jesuitischen Lehranstalten auch an der Latinisierung der Namen bis zu Ende festgehalten wurde, sowohl der Personen- als der Ortsnamen. Nicht minder dauerten die Aufführungen lateinischer Dramen so lange als die Jesuiten in den Schulen regierten. Dem jedesmaligen Professor der Rhetorica lag die Aufgabe ob, das Stück zu verfassen; von drei Entwürfen, die er im Sommer einreichen mußte, wurde einer für die Ausarbeitung ausgewählt und in der Regel zweimal, im Frühling und im Herbst, aufgeführt, wofür eine stehende Bühne mit dem erforderlichen Apparat vorhanden war. Die lange Reihe der im Bamberger Kollegium gemachten und aufgeführten Stücke

findet man nach Titel und Verfasser bei Weber (S. 711—718); die Stoffe sind meist der biblischen, oder der politischen und kirchlichen Geschichte entnommen; lange Moralisationen, die allegorischen Personen in den Mund gelegt sind, bilden ein Hauptstück des Inhalts.

Wie der linguistisch-humanistische Kursus, so hatte auch der philosophische vom 16. bis ins 18. Jahrhundert sich ziemlich unverändert fortgepflanzt. Unbeirrt durch die Neuerungen, welche von Descartes und Hobbes, in Deutschland von Pufendorf und Leibniz ausgegangen waren und die protestantischen Universitäten seit dem Ende des 17. Jahrhunderts aufregten, trugen die Jesuitenuniversitäten noch um die Mitte des 18. Jahrhunderts die reine Aristotelische Schulphilosophie vor. Auf drei Jahreskurse war der Vortrag derselben verteilt, in der Regel stieg der Professor mit dem Cötus auf, von der Logik im ersten, zur Physik im zweiten und der Metaphysik im dritten Jahr fortschreitend und so den ganzen Kursus, den er vorher als Schüler vollendet hatte, als Lehrer nochmals durchlaufend.

Aus der Geschichte der Innsbrucker Universität von Probst (S. 41 ff.) hebe ich einige Sätze heraus, welche die Art dieser Schulphilosophie erkennen lassen: ich gebe sie in ihrer Sprache, eine Übersetzung würde den Charakter verwischen. Im Jahre 1707 eröffnete P. Gaum eine Disputation mit einer Rede über das Thema: *Philosophiae est non tantum in unam sed etiam in utramque partem discurrere posse probabiliter.* Er proponiert dann unter anderen folgende Problemata: *An ex astris praedici possint futuri eventus liberi? An unum temperamentum sit aptius prae altero ad litterarum studium? An corvi et ferae pulverem pyrium a longe olfacere possint?* Eine Disputation des Mag. Wolauf unter dem Präsidium des P. Gaum stellt unter 50 Thesen *ex universa philosophia* auch die folgenden auf: 7. *Materia prima non consistit in atomis incorruptibilibus et ingenerabilibus, nec in elementis chymicis.* 8. *Sed in substantia aliqua incompleta, de se indifferente ad hoc vel illud compositum.* 9. *Quae licet non possit naturaliter, potest tamen supernaturaliter privari omni forma substantiali.* 10. *Appetit omnes formas substantiales naturaliter obtinibiles.* 11. *Datur forma substantialis a combinatione atomorum distincta, non tantum in homine, sed etiam in brutis.* 12. *Sed probabilius etiam in mixtis perfectis non viventibus.* 13. *Non tamen est tota quidditas rei.* 14. *Non potest duplex forma substantialis principalis informare eandem partem subjecti naturaliter, potest tamen supernaturaliter etc. etc.*

Ich teile diese Sätze nicht etwa als Proben des Unsinns mit, der in den Jesuitenschulen gelehrt worden sei; unsinnig sind sie gar nicht; manche dieser Fragen wird in irgend einer Form der menschliche

Verstand vermutlich nie aufhören zu stellen. Aber es wird daraus verständlich, wie der Jesuitenunterricht in den Geruch kommen mußte, daß er unzeitgemäß sei. In der That, seltsam mußte ein solcher streitbarer, metaphysischer Jüngling, der von Mathematik und Physik, von Geschichte und Litteratur wenig oder nichts wußte, aber über die Dinge im Allgemeinen so bündige Erklärungen abzugeben verstand, dem Zeitalter Lockes und Voltaires, Lessings und Nicolais vorkommen. Ein paar Menschenalter später, zur Zeit der neuen Transcendentalphilosophen, hätte er vielleicht eher Verständnis gefunden; wenigstens ist Nicolai der Ansicht, daß diese neue Wortphilosophie ein Schößling des in den sächsischen und schwäbischen Schulklöstern erhaltenen Wurzelstockes der alten Klosterphilosophie sei.

Auch der humanistische Kursus der *studia inferiora* erschien im 18. Jahrhundert mehr und mehr unzeitgemäß. Dieselbe abschätzige Kritik, welche Gesner und Ernesti gegen den alten Latinitätsbetrieb richteten, begann allmählich auch in den katholischen Ländern gehört zu werden; ja, unter den Jesuiten selbst machte sich gegen die Mitte des Jahrhunderts eine neologische Opposition bemerkbar. In Hutters Geschichte des Münchner alten Gymnasiums findet man eine höchst abfällige Kritik des jesuitischen Lateinunterrichts von einem Jesuitenschüler: das „Argumentl“ sei der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts und die Kunst, Böcke zu vermeiden, der Maßstab des Fortschritts; von unten bis oben dienten die Autoren nur zum Sammeln von Phrasen, welche dann nach den in der Poetik und Rhetorik gegebenen Schematen mechanisch aneinander gefügt würden. Auch in dem Bericht, welchen der Exjesuit Cornova über seine Schüler- und Lehrerlaufbahn in den böhmisch-mährischen Gymnasien während der 50er und 60er Jahre gegeben hat, und welcher durchaus den Eindruck der Wahrhaftigkeit macht (die Jesuiten als Gymnasiallehrer, 1804), tritt deutlich hervor, wie die modernen Tendenzen in den Orden selbst einzudringen begannen; auch hier standen die Jüngeren mit ihren Bestrebungen, an der neuen und eleganten Bildung Anteil zu haben, den am Alten festhaltenden „Pedanten“ gegenüber. Cornova preist sein Glück, daß er seine humanistische Repetition in Brünn bei einem Lehrer gemacht habe, der Geschmack an der römischen Litteratur hatte und durch ästhetische Auslegung auch bei seinen Schülern zu wecken verstand. Als er später selbst als Lehrer in diesem Sinne seinen Unterricht zu gestalten versuchte, erfuhr er freilich von den Studienpräfekten nicht immer Billigung oder Unterstützung. Als allgemeine Mängel des Unterrichts in den Jesuitengymnasien bezeichnet Cornova die beinahe gänzliche Vernachlässigung des Griechischen und das völlige Fehlen jeder Berück-

sichtigung des Deutschen. Griechisch sei zwar betrieben, aber von Schülern und Lehrern als ein überlästiger Zuwachs an vergeblicher Arbeit empfunden worden, da doch das Latein allein galt. Die deutsche Litteratur sei von dem Orden als ketzerische Provenienz angesehen worden, was freilich nicht verhindert habe, daß die jüngeren Glieder große Begierde darnach gehabt und sie auch zu befriedigen gewußt hätten. Was sonst oft als Fehler der jesuitischen Unterrichtsorganisation angeführt wird, daß namentlich die unteren Gymnasialklassen beständig in der Hand junger Lehrer waren, welche zum erstenmal unterrichteten, will CORNOVA für einen Fehler nicht gelten lassen. Er ist der Ansicht, daß auch die Rücksicht auf die Schüler dazu rate, den Knabenunterricht lieber einem jungen Mann, der selbst noch lerne, als einmaligen Auftrag zu übergeben, als ihn einem Mann als lebenslängliche, alle drei Jahre von vorne angehende Sisyphusarbeit aufzulegen. Allerdings hätte man nicht alle dazu brauchen und für Anleitung besser sorgen sollen, als vielfach geschehen sei. — Man sieht, der Jesuitenunterricht war selbst in einer inneren Wandlung begriffen, als die Aufklärungspolitik der katholischen Regenten die Schulreform in die Hand nahm.[1]

Ich will im Folgenden wenigstens eine flüchtige Übersicht über die Reformen des gelehrten Unterrichts geben, welche in dem Zeitalter der Aufklärung in den wichtigsten katholischen Territorien Deutschlands stattfanden. Verglichen mit den gleichartigen Vorgängen in den protestantischen Territorien ist ihnen ein gemeinsamer Zug eigen: während hier die Reformbewegung den Charakter einer allmählichen und spontanen Entwickelung hatte, welcher die Regierungen allerdings entgegenkamen, so ist sie dagegen in den katholischen Ländern meist durch plötzliches hin und wieder vorschnelles Eingreifen der Staatsgewalt zu Stande gebracht worden; nicht überall warteten die Verordnungen das Reifen der Kräfte ab, welche sie nicht schaffen und ohne welche sie doch nichts ausrichten konnten. Im Norden war erst die Sache und dann die Form, im Süden war es vielfach umgekehrt. Im Norden

[1] Das Unterrichtswesen der Jesuiten ist bis auf den heutigen Tag Gegenstand leidenschaftlicher Kontroverse; ich fühle mich nicht berufen auf diese Litteratur einzugehen, nur zwei der jüngsten Schriften von dieser Art mögen erwähnt werden: J. KELLE, die Jesuitengymnasien in Österreich (Prag, 1874), ein überaus heftiger Angriff, welcher der Gesellschaft Gelehrsamkeit und Befähigung zum Unterricht durchaus abspricht; und R. EBNER, S. J., Beleuchtung der Schrift des Herrn Dr. KELLE: die Jesuitengymnasien in Österreich (Prag, 1874), eine über die Maßen gründliche Widerlegung der Beschuldigungen KELLES; leider ist das umfangreiche Buch durch die schwerfällige Form einer Widerlegungsschrift weniger lehrreich, als es bei der Sachkunde des Verfassers hätte sein können.

war die Entwickelung eine natürliche und kontinuierliche, im Süden folgte auf die lange Ruhe des Jesuitenregiments ein Zeitalter stürmischer Revolutionen, in welchem ein neuer Organisationsplan den andern drängte; erst seit der Mitte dieses Jahrhunderts hat auch in Bayern und Österreich das gelehrte Unterrichtswesen wieder eine gewisse Stabilität erlangt. Die Geschichte des Schulwesens ist auch hierin ein treuer Spiegel der gesamten Entwickelung.

Die Umformung des Studienwesens in Österreich begann gleichzeitig mit der Umschmelzung des ganzen Staatswesens unter der Regierung Maria Theresias. Der Anfang wurde mit der Wiener Universität gemacht.[1] Dieselbe oder wenigstens die theologische und philosophische Fakultät waren bisher völlig in den Händen der Jesuiten; neben ihnen, die in der Regel etwa $^2/_3$ des Lehrkörpers ausmachten, hatten die Dominikaner bis auf einen geringen Rest die übrigen Lehrstühle inne, in den Rest teilten sich Augustiner, Minoriten und Weltgeistliche. Die juristische und medizinische Fakultät waren im tiefsten Verfall. Die Hofkanzlei berichtet noch im Jahre 1749: zur Mathesis, Experimentalphysik, Chemie und Botanik fehlt es an aller Anleitung, dafür und für die Anatomie seien nicht einmal Lokale und Instrumente vorhanden. Ebensowenig waren die neuen juristischen Disziplinen vertreten. Auch den philosophischen Unterricht hatte schon in einem Gutachten vom Jahre 1735 die Hofkanzlei als durchaus ungenügend bezeichnet: er sei mit dem Geiste der Zeit nicht fortgeschritten und voll leerer Subtilitäten; es sei dringend nötig, wenigstens der Philosophie des Descartes Eingang zu verschaffen, sowie einen Professor für Weltgeschichte und Lehrer der französischen und italienischen Sprache anzustellen. Der Mann, der berufen war, die Modernisierung der Universität durchzuführen, war der Niederländer Gerhard van Swieten (1700—1773), den die Kaiserin als Leibarzt und Professor im Jahre 1745 von Leyden nach Wien zog. Zuerst wurde die medizinische Fakultät mit neuen Lehrstühlen, Lehrern und Instituten versehen; 1752—53 folgten die übrigen Fakultäten. Die philosophische erhielt Professuren in der Geschichte und der Eloquenz, worunter aber nunmehr deutsche Sprache und Stilübung verstanden wurde, ferner der Kameralwissenschaften, welche seit 1763 der einflußreiche J. von Sonnenfels lehrte. Die neue Professur des Naturrechts in der juristischen Fakultät hatte

[1] Über die Universitätsreform s. Kink I, 424—590. Die allgemeinen politischen, kirchlichen und kulturellen Tendenzen der österreichischen Regierung in diesem Zeitalter behandelt das vortreffliche Werk von C. T. Perthes, Polit. Personen und Zustände in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft, Bd. II.

K. A. Martini seit 1753 inne. Durch eine allgemeine „Vorschrift wegen künftiger Einrichtung der humanistischen und philosophischen Studien" vom Jahre 1752 wurde die Absolution eines zweijährigen Kursus in der philosophischen Fakultät vor dem Eintritt in eine der oberen Fakultäten, mit wöchentlich 20 Stunden Vorlesungen und Prüfungen am Jahresschluß, obligatorisch gemacht. Die Obligatkurse des ersten Jahres waren Logik, Metaphysik und Mathematik, des zweiten Physik, Naturgeschichte und praktische Philosophie mit Einschluß der Politik und Staatsökonomie. Geschichte, höhere Mathematik und Astronomie, Ästhetik, klassische und deutsche Litteratur, später auch Naturgeschichte, waren Freifächer; doch wurde von dem künftigen Theologen und Juristen der Besuch der Vorlesungen über Geschichte und „Eloquenz" eine Zeitlang gefordert und damit der philosophische Kursus für sie thatsächlich auf drei Jahre ausgedehnt. Den Professoren wurde zur Pflicht gemacht, nicht zu diktieren, sondern an einen bestimmten Autor sich zu halten, aber von der aristotelischen Philosophie sich loszusagen; auch solle das Bemühen, die Lehrsätze durch die h. Schrift statt durch ihre natürlichen Gründe zu beweisen, eingestellt werden. — Den Theologen wurden, um ihren wissenschaftlichen Eifer zu beleben, zwei gelehrte Zusammenkünfte im Monat zur Pflicht gemacht und gestattet, hierbei eingelieferte litterarische Arbeiten mit 2 Dukaten aus der Fakultätskasse zu honorieren, auch das *Journal des savants* anzuschaffen. Die einzelnen Fakultäten erhielten Direktoren mit dem Auftrag der Beaufsichtigung des ganzen Studienwesens ihres Gebiets. — Eine neue, nach Aufhebung des Jesuitenordens von der im Jahre 1760 kreierten Studienhofkommission 1774 ausgearbeitete allgemeine Studienordnung änderte nichts Erhebliches an dieser ersten großen Reform [1]

Unter Joseph II. war der jüngere van Swieten Präses der Studienhofkommission und übte als solcher im Sinne der radikalen Aufklärung seinen Einfluß; so ließ er sich z. B. die Vernichtung der alten theologischen Bücher angelegen sein: „Bücher, die kein anderes Verdienst haben, als daß sie von gewissen Bibliographen für eine Seltenheit ausgegeben werden, alte Ausgaben aus dem 15. Jahrhundert und was dergleichen ist, sind für eine Universitätsbibliothek von sehr zweifelhaftem Wert"; sind sie gar theologischen Inhalts, dann nur unbesehens in die Stampfe: „da läßt sich selbst von Unvorsichtigkeit kein Schade besorgen." Der Studienkursus wurde immer genauer auf das unmittelbar

[1] Nicht uninteressant ist das Verhalten der Freiburger Universität gegen die Forderungen der Wiener Regierung; sie setzen derselben andauernden passiven Widerstand entgegen, so daß es schließlich zu militärischer Exekution kam (Schreiber III, 7 ff.).

verwendbare Wissen zugeschnitten; Joseph gab hierfür selbst die allgemeine Direktive. „Den jungen Leuten,“ so reskribierte er an die Kommission, „muß nichts gelehrt werden, was sie nachher entweder sehr seltsam oder gar nicht zum Besten des Staates gebrauchen können, da die Studien in Universitäten wesentlich für die Bildung der Staatsbeamten dienen, nicht aber bloß zu Erzielung Gelehrter. Infolge dessen ist die lateinische Sprache bloß dazu zu verwenden, zu was sie gemacht ist, nämlich zu Verstehung der Autoren und der Kirchensprache. Übrigens ist die deutsche Sprache die wahre Landes- und Muttersprache, in welcher man so gut Rezepte schreiben, als Syllogismos und Moralsätze anführen kann; und *in jure* machen die Advokaten ja ohne dies alle Schriften in deutscher Sprache und wird auch also von den Richtern gesprochen. Also bleibt die lateinische Sprache bloß den kleinen Schulen vorbehalten, wo sie ohnedies die nötigen Begriffe zu Verstehung der Autoren und auch zu rechter Sprechung der lateinischen Sprache überkommen, und dem theologischen Fach. Alle übrigen Fakultäten müssen hinfüro auf Deutsch alle ihre Vorlesungen abhalten“; womit denn die bisherige doppelte Abhaltung der Vorlesungen, in lateinischer und in deutscher Sprache, in Wegfall kommen wird. — In diesem Sinne wurde aller Wissenschaftsluxus abgestellt. Die Professoren sollen nur die vorgeschriebenen Lehrbücher erklären; die Studenten werden durch Examinationen zum Hören und Erlernen derselben angehalten. Mit ausdrücklichen Hinblick auf Göttingen, wo man nicht in erster Linie die Schulung der einheimischen Studenten, sondern die Herbeilockung von Fremden durch den Ruf der Professoren als Gelehrte und Schriftsteller bezwecke, wird den österreichischen Universitäten die Aufgabe gestellt, an der „Nationalerziehung“, der Erziehung der Jugend zu nützlichen Staatsbürgern mit zu arbeiten. — Joseph mußte auch auf diesem Gebiet noch erleben, daß seine forcierten Kulturbestrebungen das Ziel verfehlten.

Im Jahre 1781, also eben vor der Josephinischen Reform, hatte Nicolai Wien besucht und auch die Universität besehen. Er berichtet über die Eindrücke, die er empfangen hatte, in der Reisebeschreibung, Bd. IV, 57 ff. Das Verzeichnis der wirklich gehaltenen Vorlesungen, die er meist besucht hatte, giebt folgende Liste:

Prof. Mayer, Logik, Metaphysik und praktische Philosophie, Lateinisch, nach Baumeister; 217 Zuhörer.

Prof. v. Scharf, eben diese Wissenschaften, deutsch, nach Feder; 6 Zuhörer.

Prof. v. Sonnenfels, die politischen Wissenschaften, nach seinem eigenen Lehrbuch in 3 Bänden; 63 Zuhörer.

Prof. v. HERBERT, Exjesuit, die theoretische und Experimentalphysik, lateinisch, nach BIEWALD, 103 Zuhörer.

Prof. JEGER, dieselbe, deutsch, nach SIGAUD DE LA FOND; 7 Zuhörer.

Prof. v. METZBERG, Exjesuit, Mathematik, nach NAGELS Auszug aus WOLFS Handbuch; 130 Zuhörer.

Prof. v. HERBERT, Exjesuit, Mechanik, deutsch, Sonntags um 11, für Handwerksleute; 70 Zuhörer.

Prof. SCHERFER, Exjesuit, höhere Mathematik, lat., nach eigenem Lehrbuch; 2 Zuhörer.

Prof. v. KESAER, deutsch, nach KARSTEN; 2 Zuhörer.

Höhere Astronomie, welche von zwei Professoren angeboten wurde, fand keine Liebhaber.

Prof. BAUER, Mathematik, deutsch, nach WOLF; 21 Zuhörer.

Prof. VOIGT, Piarist, Universalhistorie, 6 Zuhörer. Derselbe erbot sich mittlere Geschichte und Geographie nach ACHENWALL, und Prof. ECKHEL, Exegese, alte Geschichte und Geographie zu lesen, sie fanden aber fast keine Zuhörer.

Prof. JEGER, allg. Geographie; 16 Zuhörer.

Prof. MASTALIER, Exegese, Ästhetik; 8 Zuhörer.

Prof. HASSLINGER, Exegese, philos. Redekunst; 12 Zuhörer.

Die großen Zuhörerzahlen deuten überall an, daß in diesem Kolleg Absolutorialtestimonia erworben werden. Unter den kritischen Bemerkungen, mit welchen NICOLAI seinen Bericht begleitet, hebe ich eine hervor, die einen Blick in das Verhalten der Studenten zu dem großen Unternehmen ihrer ein wenig zwangsmässigen Aufklärung thun läßt. „Einen guten Vortrag hörte ich im philosophischen Hörsaal vom Prof. MAYER. Er handelte eben die wichtige Lehre von den Strafen ab und führte sehr gut aus, daß in der Haushaltung Gottes alle Strafen zur Besserung sind und daß man auch bei den bürgerlichen Strafen von dieser Ansicht ausgehen müsse. Dies war sehr vernünftig und faßlich, aber dennoch werden es die allerwenigsten seiner Zuhörer gefaßt haben. Bei denselben waren alle Merkmale der Inattention vereinigt, die ich in andern Lehrstunden angetroffen habe. Der philosophische Hörsaal ist der größte, und die Zuhörer sind auch die zahlreichsten, es waren an 200 da. Weil aber die Philosophie die unterste oder Vorbereitungsklasse der Universität ist, so waren die Zuhörer meist Knaben und zum Teil wirklich Kinder, wenigstens führten sie sich so auf. Einige lagen ungezogen auf den Bänken, andere plauderten, andere gafften kindisch umher, andere nickten. Dies wird noch verstattet; damit aber diese angehenden Liebhaber der Weisheit nicht so

laut werden, daß sie den Professor stören, so sitzt an einem abgesonderten Ort neben dem Katheder ein gesetzter Student, der sich mit einem lateinischen Namen *fiscus philosophiae* nennt, welcher, wenn sie zu laut werden, aufstehet und sie erinnert, was sie ihrem Lehrer schuldig sind."

Auf dem Gebiet des mittleren Schulwesens machten im 18. Jahrhundert die Piaristen den Jesuiten eine sehr fühlbare Konkurrenz. Im Jahre 1773 bestanden in den deutschen und böhmischen Ländern des Hauses Habsburg neben 38 Gymnasien der Jesuiten 24 der Piaristen, sechs der Benediktiner, vier der Augustiner und acht anderer Orden.[1] Die Piaristen hatten von Anfang an, wie den deutschen Schulen, so auch in den Lateinschulen den Realien größere Aufmerksamkeit gewidmet; Geschichte und Geographie, Mathematik und Physik, sowie die deutsche Sprache hatten in ihren Schulen neben dem herrschenden Latein einen bescheidenen Raum. Auch die Jesuiten begannen allmählich die modernen Disziplinen in ihren Kreis zu ziehen; 1713 verfaßte ein Jesuit für den Schulgebrauch eine *Synopsis historiae universalis* und 1715 gründeten sie in ihrem Kollegium in Wien ein naturwissenschaftliches Museum, auch zu Unterrichtszwecken (Kink I, 422); wie denn auch das Bamberger Kollegium um 1740 im Besitz eines stattlichen naturwissenschaftlichen Apparats und einer eben solchen Bibliothek war. Doch scheint der wirkliche Unterrichtsbetrieb den Bestrebungen von dieser Art nicht haben folgen zu können.

Die bald nach Maria Theresias Regierungsantritt begonnenen Verhandlungen über die Studienreform, zu denen übrigens die Jesuiten nicht zugezogen wurden, kamen in der oben erwähnten allgemeinen Ordnung der humanistischen und philosophischen Studien vom Jahre 1752 zum Abschluß. Die Gymnasien, d. h. alle Schulen, welche in ihrem Unterricht über die Syntax, die dritte Klasse, hinausgingen, wurden unter Staatsaufsicht gestellt; der landesfürstliche Universitätssuperintendent, und da dies Institut bald einging, die politischen Landes- und Kreisbehörden erhielten den Auftrag, die Anstalten zu visitieren und besonders auch die Prüfungen zu überwachen. Geographie, Arithmetik und deutsche Sprache wurden in den Unterricht aufgenommen, dem alten Alvarez eine deutsche Übersetzung beigegeben, die Schulkomödien allmählich abgeschafft und für eine ausgedehntere

[1] Die neuere österreichische Schulgeschichte hat eine vorzügliche, eben so gründliche als einsichtige Darstellung von Ficker (Schmids Encykl., I. A., V, 242—566; in der 2. A. ist der Artikel verkürzt) erhalten. Die folgende Übersicht ist wesentlich aus dieser Arbeit entnommen.

lateinische und griechische Lektüre Chrestomathien angefertigt. Einen neuen Anstoß erhielt die Studienreform nach der Aufhebung des Jesuitenordens und der Übernahme seines Vermögens durch den Staat. Eine erhebliche Anzahl von Gymnasien wurde aufgehoben, unter Joseph II. gingen auch die Konvikte und Seminarien größtenteils ein; statt dessen wurde zur Verbesserung des Volksschulwesens ein bedeutender Teil der Mittel verwendet; die Organisation desselben mit Normal-, Haupt- und Trivialschulen vom Jahre 1774 war wesentlich das Werk des Abts Felbiger von Sagan, der dabei die Heckersche Realschule zu Berlin, namentlich auch hinsichtlich der Unterrichtsmethode, zum Muster nahm. Die gelehrten Schulen erhielten, nach längeren Verhandlungen, im Jahre 1775 einen neuen Lehrplan, dessen Verfasser der Piarist G. Marx war. Die Zahl der Klassen wurde von sechs auf fünf beschränkt, die Aufnahme nicht vor dem zehnten Lebensjahr und nicht ohne die Elementarkenntnisse auch in der lateinischen Sprache gestattet. Latein blieb Hauptunterrichtsgegenstand, auch Unterrichtssprache von III ab; daneben aber wurde auf die Fertigkeit in deutschen Ausarbeitungen Wert gelegt. Die Realien, Geschichte und Geographie, Arithmetik und Geometrie, Physik und Naturgeschichte sollten nach neuen, hierfür besonders bearbeiteten Schulbüchern gelehrt werden; wie denn auch für den lateinischen und griechischen Unterricht staatlich approbierte Lehrbücher gebraucht wurden. Das Bestehen einer Schlußprüfung in allen Lehrgegenständen war die Bedingung der Zulassung zum philosophischen Kursus. — Die Regierung Josephs II. änderte an der Gymnasialverfassung nichts Wesentliches. Zu der utilitarischen Bedenklichkeit gegen den Wissenschaftsluxus kam dann unter der folgenden Regierung Franz II. die Besorgnis vor den revolutionären Einflüssen, vor allem der Philosophie und Geschichte.

Man sieht, der Staat hatte das Erbe der Jesuiten angetreten, nicht bloß ihr Vermögen, sondern auch ihre Organisation übernommen. Ein durchgeführtes System des Staatsschulwesens war an die Stelle des Ordensschulwesens getreten, aber die Unfreiheit der Einzelnen war dieselbe geblieben: von den Lehrern wurde nichts anderes erwartet, als daß sie den Inhalt vorgeschriebener Lehrbücher den Schülern mit den alten Mitteln der Auszeichnungen und Prämien und mit dem gelinden Zwang der Examina und Testimonia einprägten; daß sie ihr Werk nicht versäumten, darüber wachten die Kreishauptleute, welche in ihrem Kreis als Gymnasialdirektoren fungierten, und über ihnen der Gymnasialinspektor, welcher als Referent für das Schul- und Studienwesen der Landesregierung angehörte. Die pädagogische Staatsbehörde war die Studienhofkommission in Wien. Der Unterricht auf den Universi-

täten war die Fortsetzung dieses Schulunterrichts; unter Aufsicht der Fakultätsdirektoren trugen die Professoren nach vorgeschriebenen Lehrbüchern ihre Disziplinen vor und die Studenten wurden auch hier durch Absolutorialtestimonia zum Erlernen der Wissenschaften angehalten. Es fehlte der Glaube an die menschliche Natur; wie die Kirchenlehre den Satz zum Angelpunkt hat, daß der Mensch von Natur nichts Gutes thut, so beruhte die österreichische Staatspädagogik auf der Anschauung, daß er von Natur nichts lernen wolle, wenigstens nicht das Rechte. Der alte Aristoteles war anderer Ansicht; er meint, daß alle Menschen von Natur eine Begierde nach dem Erkennen haben.

In Bayern, welches unter der Jesuitenregierung in so vollständiger Abgesperrtheit von der Gesamtentwickelung gelebt hatte, daß es das deutsche Spanien genannt wurde, traten unter der Regierung Maximilian Josephs III. (1745—1777) die ersten Versuche hervor, sich an die Kulturbewegung des protestantischen Deutschlands anzuschließen. Der Mann, der hier eine ähnliche Stellung einnahm, wie gleichzeitig in Österreich van Swieten, war J. A. Ickstatt (1702—1776).[1] Ein Schüler Wolfs, war er, nach einem bewegten Vorleben, 1741 aus seiner Würzburger Professur des Naturrechts als Erzieher des Kurprinzen nach München berufen worden; 1746 ernannte ihn sein ehemaliger Zögling zum Professor des Naturrechts und zugleich zum Direktor der bayerischen Universität, in welcher doppelten Stellung er für die Modernisierung der Anstalt thätig war. Sein nicht immer rücksichtsvolles Vorgehen führte alsbald zu Konflikten mit der theologischen und philosophischen Fakultät, welche noch von den Jesuiten verwaltet wurden; die ihm gemachten Vorwürfe gipfelten darin, daß er die Ketzerei einführe, indem er von lutherischen Verfassern herrührende Lehrbücher bei seinen Vorlesungen brauche und auch den Studenten in die Hand gebe. Die Anklage schlug aber bei Hof nicht mehr durch, eine ausführliche Verantwortungsschrift Ickstatts führte eine der Neuerung durchaus günstige Entscheidung herbei (1752). Neben der juristischen wurde auch die medizinische Fakultät reformiert; ihre Schüler wurden in demselben Jahr von der Absolution des philosophischen Kursus dispensiert, da sie bei dem Studium des nunmehr verordneten neuen, Boerhaveschen Systems der Medizin den Aristotelismus, den sie erst mit Mühe gelernt, doch wieder mit Mühe aus dem Kopfe schlagen müßten; statt dessen wurden Kurse in der Experimentalphysik und Chemie eingeführt. Nach

[1] A. Kluckhohn, der Freiherr von Ickstatt und das Unterrichtswesen in Bayern unter Maxim. Joseph (München, 1869). Über die Reform der Univ. Ingolstadt Prantl I, 546—697; über die Reform der Schulen Prantl in der Bavaria I, 549 ff.

der Aufhebung des Jesuitenordens wurde 1774 eine neue Studienordnung für die ganze Universität gegeben, durch welche auch der theologische und philosophische Kursus modernisiert wurden. Der erstere nahm Exegese und Kirchengeschichte auf, der letztere erhielt folgende Gestalt: Obligatkurse (mit Semestralprüfungen) für das erste Jahr sind Weltgeschichte, Naturgeschichte, Mathematik, Logik (mit Psychologie) und Metaphysik; für das zweite Ästhetik, Physik, praktische Philosophie; fast in allen Fächern wurden die Lehrbücher der Halleschen und Göttinger Professoren zu Grunde gelegt. Der Wegfall des Lateinischen als Unterrichtssprache führte 1789 zur Errichtung eines Lehrstuhls der Philologie mit obligatorischen Vorlesungen; die neue Studienordnung vom Jahre 1799 legt dem zweiten und dritten Semester die Pflicht auf, Encyklopädie der Philologie und Interpretationsvorlesungen (Memorabilien, Kebes, Epiktet, Horaz) zu hören; für das erste Semester war auch Erklärung deutscher Klassiker mit Stilübungen obligatorisch. Im Jahre 1800 kam die lange geplante Verlegung der Universität aus der Jesuitenatmosphäre Ingolstadts zunächst nach Landshut, 1826 nach München zu Stande. — Schon 1759 war zu München eine Akademie der Wissenschaften errichtet worden.

Auch die Modernisierung des Schulwesens nahm in diesem Zeitalter ihren Anfang. Schon 1726 hatten die Jesuitenschulen die Geschichte und 1740 auch die deutsche Sprache und Rhetorik in ihren Unterricht aufgenommen. 1770 wurde eine allgemeine Organisation des Elementarschulwesens nach dem Plan des Benediktiners H. Braun ins Werk gesetzt. Nach der Aufhebung der Gesellschaft Jesu entwarf Ickstatt einen allgemeinen Organisationsplan für das gesamte niedere und mittlere Schulwesen (mitgeteilt bei Kluckhohn in der Beilage). Nach demselben folgt auf einen Elementarkursus die vierklassige deutsche Realschule oder das niedere Gymnasium, welches vor allem eine höhere bürgerliche Schulbildung, daneben aber, durch Lateinunterricht, auch die Grundlage für die gelehrte Bildung geben soll; das lateinische oder höhere Gymnasium, mit fünf Klassen, baut auf dieser Grundlage weiter; es nimmt nur zum Studieren bestimmte Knaben auf und übergiebt dieselben am Schluß dem Lyceum, d. h. einem zweijährigen philosophischen Kursus, der nur zu Ingolstadt und München stattfindet. Die fünf Gymnasialklassen treiben neben sprachlichen realistische Studien in sehr bedeutendem Umfang. Die oberste Klasse, nachdem sie zuerst, wie alle übrigen die Messe (7—7$^1/_2$ Uhr) besucht hat, erhält von 7$^1/_2$—8 Uhr Unterricht in der Logik und Ontologie, von 8—9 Uhr in der Physik, von 9—10 Uhr in der Naturgeschichte, von 1$^1/_2$—2 in der Numismatik und Diplomatik, von 2—3 Uhr „in den besten lateinischen,

griechischen und deutschen Autoren und in der Ästhetik", von 3—4 Uhr endlich wird sie „über die gegenwärtigen Zeitläufte aus den verschiedenen Journalen und schicklich geschriebenen Staats-, auch gelehrten Zeitungsblättern" unterrichtet. Durchgeführt wurde dieser Plan allerdings nur in Ingolstadt; die allgemeine Schulordnung vom 8. Oktober 1774 folgt denselben Anschauungen, modifiziert sie aber etwas in der Ausführung; sie selbst wurde übrigens schon 1777 durch eine neue „Schulverordnung für die churbayerischen Lyceen und Gymnasien" ersetzt, die sich aber auch nicht weit von dem Ickstattschen Entwurf entfernt. — 1781 wurde die Entwickelung dadurch unterbrochen, daß der neue Kurfürst, Karl Theodor, den Jesuitenfond, aus dem die Unterhaltung der Schulen bestritten wurde, zur standesgemäßen Unterhaltung seiner unehelichen Kinder und des Hofadels zu verwenden sich entschloß: die Verwendung geschah bekanntlich in der Form daß eine „bayerische Zunge des Malteserordens" errichtet und mit jenen Gütern dotiert wurde. Die Schulen wurden den bestehenden Orden überlassen, die sich unentgeltlich ihrer anzunehmen erboten. Die Regierung des folgenden Kurfürsten (späteren Königs) Maximilian Joseph und seines Ministers Montgelas kehrte auf die früheren Bahnen zurück; der neue, von Wismayr verfaßte Studienplan für die churpfalz-bayerischen Mittelschulen vom Jahre 1804 folgt im Ganzen den Anschauungen, welchen der Ickstattsche Plan entsprungen ist. Aber die Herrschaft dieser Anschauungen war ihrem Ende nahe; 1808 wurde ein neuer, von Niethammer verfaßter Organisationsentwurf sanktioniert, er brachte die Prinzipien des neuen Humanismus gegen die der Aufklärung zur Geltung.

Auch die großen geistlichen Fürstentümer am Main und Rhein entzogen sich nicht den Einflüssen der Zeit.

Die beiden fränkischen Hochstifte Würzburg und Bamberg standen zweimal im Laufe dieses Jahrhunderts in Personalunion: von 1729 bis 1746 regierte Friedrich Karl von Schönborn, ein Neffe von Leibniz' Gönner Joh. Philipp, von 1777—1795 Franz Ludwig von Erthal beide Bistümer. Es sind die beiden Fürsten, welche den Tendenzen der modernen Zeit Eingang in die bisher streng im Geist des Jesuitenordens regierten Länder verschafften. In Würzburg wurde 1731 eine allgemeine Schulordnung für das ganze Unterrichtswesen erlassen (mitgeteilt bei Wegele II, 334). Den Lateinschulen wird der Gebrauch deutsch verfaßter Grammatiken vorgeschrieben und die Ausbildung der Schüler in der Muttersprache ans Herz gelegt, „welche nach ihrer Fürtrefflichkeit und überflüssigem Reichtum billigermaßen in einer höheren Achtung sollte gehalten und nicht mit so vielen eingeflickten

fremden Wörtern gleichsam zu einem Spott des edlen deutschen Volkes zerstümmelt und verdorben werden". Von dem philosophischen Unterricht wird verlangt, daß er nicht so viel mit leeren Wörtern sich abgebe, Vorlesungen über Geographie und Experimentalphysik, sowie über angewendete Mathematik vorgeschrieben, letztere in deutscher Sprache, damit auch Ungelehrte sie mit Nutzen besuchen können. In der juristischen Fakultät wurden Professoren des Naturrechts und der Kameralwissenschaften angestellt. Übrigens wurde noch 1749 eine Hexe in Würzburg verbrannt, nachdem die theologische und medizinische Fakultät, welche nach der Möglichkeit der Zauberei vorher waren befragt worden, bejahende Vota gegeben hatten. Wenn nicht München im Jahre 1752 noch zwei 13jährige Mädchen als Hexen verbrannt hätte, würde in Deutschland Würzburg zuletzt dieses Schauspiel gesehen haben. — Unter Franz Ludwig drang die Aufklärung überall siegreich durch. An der Universität wurde die Kantische Philosophie eingeführt, der Benediktiner Reuss, der sie seit 1788 vortrug, wurde mit einem Reisestipendium nach Königsberg geschickt, um sich von Kant selbst tiefer in das Verständnis der neuen Weisheit einführen zu lassen. Seine Vorlesungen erregten große Begeisterung. Eine gelehrte Zeitschrift wurde von der Universität in der Absicht, „Aufklärung, Geschmack und Sittlichkeit" auszubreiten, herausgegeben. Natürlich war das Deutsche als Vortragssprache eingeführt.

Im Jahre 1803 wurde das Hochstift säkularisiert und die Universität kam unter bayerische Verwaltung. Die neue Organisation, welche sie durch Erlaß der neuen Regierung noch in demselben Jahr erhielt, ist nicht nur für das Montgelassche Aufklärungsregiment, sondern für die ganze Zeitrichtung so charakteristisch, daß ich die Grundzüge hersetze. Die Organisationsakte ist von dem Freiherrn von Thürheim, einem Schüler der hohen Karlsschule, nicht ohne Einfluß Schellings entworfen, welcher letztere nebst dem Mediziner von Hoven und dem Theologen Paulus, lauter schwäbischen Landsleuten, zur Anpflanzung der neuen Kultur berufen worden war. Die alte Fakultätsverfassung wurde als mittelalterliches Überlebsel beseitigt und dafür eine Gliederung der Lehrkörperschaft in Sektionen durchgeführt. Die Sektionen teilen sich in zwei Gruppen: allgemeine und besondere Lehrfächer. Die erste Gruppe umfaßt 1. die philosophischen Wissenschaften im engeren Sinn, 2. die mathematisch-physikalischen, 3. die historischen Wissenschaften, 4. „die schönen Künste und Wissenschaften, worunter die allgemeine Theorie derselben, Philologie, alte und neue, nicht nur als Sprachkunde, sondern als Geschichte der redenden Künste überhaupt, sowie Geschichte der bildenden Künste". Zu der zweiten Gruppe

gehört die „Sektion der für die Bildung der religiösen Volkslehrer erforderlichen Kenntnisse"; es ist die alte theologische Fakultät. Das erstaunliche aber ist, daß nicht bloß katholische, sondern auch protestantische Theologen, unter ihnen Paulus, der Sektion angehören; statt eine protestantische Fakultät neben der katholischen, für die neuerworbenen protestantischen Unterthanen, zu errichten, fügte man beide in eine Körperschaft zusammen. Welcher Wandel der Dinge, man blicke rückwärts oder vorwärts. — Übrigens wurde Würzburg 1806 an den Großherzog von Toskana abgetreten und, nicht ohne große Befriedigung der Bevölkerung, das Alte nach Möglichkeit restauriert, auch an der Universität. — Aus den Universitätsstatuten von 1805 sei noch erwähnt, daß die Aufklärung in Studienzwang und Prüfungswesen auch hier nicht sparsam war: ein vierjähriger Kursus wurde, nebst vorschriftsmäßigen Gymnasialstudien, vorgeschrieben. Von den allgemeinen Lehrgegenständen sind obligatorisch: alle Teile der theoretischen und praktischen Philosophie, Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Weltgeschichte, europäische Staaten- und vaterländische Geschichte. Für jede Vorlesung erhält der Student, nach bestandener Prüfung, ein Zeugnis, und zwar verschlossen, zugefertigt; aus allen einzelnen Zeugnissen stellt am Ende der Rektor ein Absolutorial-Testimonium zusammen, das, wiederum verschlossen, dem Kandidaten eingehändigt wird und das er nunmehr bei einer Bewerbung um eine Anstellung, aber uneröffnet, der Behörde einreicht.

Es hat kein Interesse bei dem im Ganzen parallelen Verlauf in Bamberg zu verweilen; auch hier kam an der alten Jesuitenakademie, die übrigens seit Mitte des Jahrhunderts alle Fakultäten hatte, in den 90er Jahren die Kantische Philosophie durchaus zur Herrschaft. Wie tiefgreifende Veränderungen im Gymnasialkursus seit der Aufhebung des Jesuitenordens stattgefunden hatten, zeigt ein Lektionsplan vom Jahre 1798 (mitgeteilt bei Weber I, 198 ff.). Die oberste Klasse erhält hiernach folgenden Unterricht: „Lehre von den Sakramenten; Tugend und Laster. — Allgemeine Theorie der Beredsamkeit: Methode des Unterrichts, die verschiedenen Beweisarten, Mittel zur Rührung des Herzens und Erregung der Leidenschaften; in der besonderen Rhetorik die verschiedenen Gattungen der Rede. Rednerische Deklamation und Aktion. — Dichtkunst: Lyrische und dramatische Poesie. — Griechisch: Epiktets Enchiridion. — Geographie: Asia, Afrika, Amerika. — Weltgeschichte nach Schröckh. — Von Ostern nach Snell (einem Kantianer) empirische Seelenkunde. — Anfangsgründe der Algebra." Ganz ähnlich Sekunda. Lateinische Stilübungen kommen nur in den drei unteren Klassen vor.

In Mainz herrschten Voltairianismus und Libertinismus am kurfürstlichen Hofe schon seit der Mitte des Jahrhunderts. Nach Aufhebung des Jesuitenordens, die hier mit Aufgebot militärischer Kräfte durchgeführt wurde, da man nicht ohne Ursache fürchtete, daß die Massen sich der Vertriebenen annehmen möchten, wurde 1773 eine neue Schulordnung gemacht, welche ungefähr dieselben Bestimmungen, wie die gleichzeitigen bayerischen, enthält. Unter Friedrich Karl von Erthal, dem Bruder des Würzburger Bischofs, welcher 1774 Emmerich Joseph nachfolgte, wurde die Universität 1786 mit Gütern aufgehobener Klöster ausgestattet und eine Reihe von neuen Kräften, darunter mehrere Mitglieder des Illuminatenordens, berufen; als Bibliothekar wurde G. Forster angestellt. Sie ging aber mitsamt dem verkommenen Staatswesen in dem Ansturm der französischen Revolution zu Grunde. — Nicht minder wurde in Trier, wo seit 1768 Clemens Wenzel, ein sächsischer Prinz, im Sinne einer antipäpstlichen Politik regierte, das niedere wie das höhere Unterrichtswesen im Geiste der Aufklärung reformiert (Perthes I, 18 ff., 221 ff.)

Im Erzbistum Köln begann unter der Regierung Max Friedrichs Grafen von Königseck, der zugleich Bischof von Münster war, (1761—1784) die Umgestaltung der Dinge durch die Aufklärung. Nach der Aufhebung des Jesuitenordens wurde mit den hierdurch gewonnenen Mitteln das Gymnasium in der Residenz Bonn zuerst zu einer Akademie, dann zu einer Universität erhoben (1784)[1] Bei der Einweihung, welche unter dem Nachfolger, einem Bruder Kaiser Josephs II., stattfand, hielt der der neuen Universität vorgesetzte Kurator, Freiherr von Spiegel, ein Schüler der Göttinger Universität, eine interessante Rede über den Nutzen der Aufklärung, die leider immer noch Feinde habe: „von jeher giebt es Menschen, deren Interesse mit der Dummheit der Übrigen unmittelbar verbunden ist; diese schelten die Aufklärung, indem sie den aus Aufruhr der Unterthanen entstandenen Zerfall eines Staates als Folge der dort allgemein gewordenen Kultur des menschlichen Verstandes darstellen.“ Die alte Universität zu Köln hatte es abgelehnt, an der Einweihung sich zu beteiligen; sie allein hatte standhaft alle Einflüsse der Aufklärung von sich fern gehalten; die neue Anstalt war eben dazu begründet worden, den kurkölnischen Klerus ihrer Einwirkung zu entziehen; zu diesem Ende wurde denen, welche die kölnische Universität besuchen würden, die Aussicht auf Anstellung in kurkölnischen Diensten abgeschnitten. Die Lektionsverzeichnisse der neuen Univer-

[1] Über dieselbe handelt C. Varrentrapp, Beiträge zur Geschichte der kurkölnischen Universität zu Bonn (1868).

sität zeigen den üblichen Bestand der katholischen Aufklärungsuniversitäten; auch der zweijährige philosophische Obligatkursus war beibehalten. Philologische Vorlesungen fehlen ganz, wenn man von einer Vorlesung des bald zu eigentümlicher Berühmtheit gelangten Eulogius Schneider über die griechische Litteratur und von einem Angebot, die deutsche und lateinische Sprache zu lehren, absieht.

Das Bistum Münster hatte das Glück, während der Regierung der beiden letzten Bischöfe, die zugleich Erzbischöfe von Köln waren, von Franz von Fürstenberg (1729—1810), einen ebenso einsichtigen als wohlwollenden und thätigen Mann, als Generalvikar verwaltet zu werden. Duldsam und anerkennend, überall auf das Positive gerichtet, gleich weit entfernt von leerer, schematisierender, begrifflich-harter Neuerungssucht und von ängstlich-starrem Konservatismus, stellt er die Reformationsbewegung, welche die Aufklärung in den katholischen Ländern erweckte, in ihrer besten und vollkommensten Gestalt dar. Bekanntlich stand auch Goethe zu dem Kreis, der sich in Münster um Fürstenberg und die Fürstin Gallitzin sammelte, trotz mancher inneren Gegensätze, in freundschaftlicher Beziehung: es war die glückliche Zeit, da Gegensätze noch im Stande waren, sich als Ergänzung zu fühlen und durcheinander zu bereichern, statt, wie in dem folgenden Jahrhundert, sich in Parteien zu zerreißen und als gegenseitige Verneinung zu hassen. — Die pädagogischen Anschauungen Fürstenbergs sind in der „Verordnung die Lehrart der unteren Schulen betreffend" 1776 zum Abdruck gekommen. In ihren Grundanschauungen und ihrem Lehrplan steht sie Gesner nahe. Neben den Sprachen, die nicht mehr in der alten formalistischen Absicht betrieben werden sollen, betont sie die Bedeutung der Mathematik und einer elementaren Philosophie, besonders Psychologie, für die Bildungstufe der Schule. Die akademischen Kurse wurden erneuert, durch medizinische und juristische Vorlesungen ergänzt und 1773 zur Universität erhoben.[1]

So hatten sich am Ende des 18. Jahrhunderts das katholische und protestantische Deutschland auf dem Boden der Aufklärung nach langer Trennung wieder zusammengefunden.

[1] B. Sökeland, Umgestaltung des Münsterschen Gymnasiums durch F. v. Fürstenberg nebst Nachrichten über F. (Münster 1828, Progr.). C. A. Krabbe, Geschichtliche Nachrichten über die höheren Lehranstalten in Münster (1852).

Drittes Buch.

Das Zeitalter des neuen Humanismus.

Κύκλος τῶν ἀνθρωπηΐων ἐστὶ πρηγμάτων.
Herodot.

Erster Abschnitt.

Der neue Humanismus und die Eroberung der Universitäten und Schulen durch denselben. 1805—1840.

Erstes Kapitel.

Das neue Zeitalter und sein Verhältnis zum Altertum.

Seit den sechsziger Jahren des 18. Jahrhunderts war eine neue Welt im allmählichen Aufsteigen. Die Welt der Aufklärung neigte, nachdem sie unter Friedrich II. und Joseph II. kulminiert hatte, zu raschem Niedergang.

Vielleicht kann man als den Grundunterschied der beiden Zeitalter den Unterschied der Auffassungsweise ansehen, welcher durch die Wörter mechanisch und organisch bezeichnet wird. Die Philosophie und Wissenschaft des mit dem Ende des Jahrhunderts ablaufenden Zeitalters war mechanistisch; ihre Kategorien stammten aus der mathematischen Physik; Galilei, Hobbes, Descartes, Spinoza standen am Anfang dieser Entwickelungsreihe. Die sogenannte natürliche Theologie, welche die herrschende Metaphysik des 18. Jahrhunderts war, sah Gott als den großen Weltmechaniker an, der nach wohl ausgedachtem und berechnetem Plan dieses große Uhrwerk der Wirklichkeit aufgebaut habe. Wie die natürliche, so wurde auch die geistige Welt rationalistisch-mechanisch aufgefaßt: Sprache, Religion, Sitte, Recht, Staat erklärte man als Erfindungen der überlegenden Vernunft. Nicht minder leitete man die Werke der sogenannten schönen Künste aus Vernunft und Überlegung ab, und mit der Theorie stand die Praxis in vollständiger Übereinstimmung: Professoren der Poetik gaben Anweisung zur Anfertigung von Dichtungen, indem sie die Regeln der Technik überlieferten, das Material nachwiesen und es in Übungen nach jenen Regeln zusammenzufügen lehrten, nicht anders als Handwerksmeister ihre Kunst lehren. — Das neue Zeitalter verwarf die Kategorien des mechanistischen Rationalismus auf allen Gebieten als unzureichend, die Tiefe des Wirklichen zu fassen. Weder die schöpferische Natur, noch der schaffende Menschengeist verfahre nach dem Modell

dürftiger Handwerksarbeit; Werden und Wachsen, Entfaltung von innen, das sei die Entstehungsart natürlicher und geistiger Dinge; das sei auch die Entstehungsart von Kunstwerken: sie würden konzipiert und geboren vom Genie, nicht angefertigt nach leeren Plänen und Anschlägen.

Es liegt außerhalb meiner Aufgabe, die allmähliche Entwickelung und Ausbreitung dieser neuen Anschauungsweise zu verfolgen: ich erinnere nur daran, wie Winckelmann und Lessing die Augen der Zeitgenossen für Kunstwerke öffneten, die nicht nach den Regeln akademischer Ästhetik hervorgebracht waren, jener, indem er die Werke der griechischen Bildhauer deutete, dieser, indem er der regelrechten Poesie des französischen Klassizismus die Genialität Shakespeares und der Griechen gegenüberstellte; wie Herder die Kategorie des nach Absichten machens aus der Auffassung des Geschichtlichen austrieb, überall lehrend, in ihm Offenbarungen der ewigen und göttlichen Natur des Alleinen zu erkennen und zu verehren; wie Kant die rationalistisch-mechanistische Absichtenteleologie als Auffassungskategorie des Universums verwarf und für immer zerstörte; wie endlich in Sturm und Drang die neue Poesie ans Licht trat, wie Goethe zeigte, daß Schönheit und Dichtung, wie Jugend und Liebreiz, Geschenke der Götter, nicht das Werk der Arbeit und Vernunft seien.

Der Wandlung der theoretischen und ästhetischen Auffassung entspricht eine Umstimmung in der praktischen Schätzung der Dinge. Die Aufklärung schätzte den Wert der Dinge nach dem Nutzen; sie prüfte, ob und wieweit sie Wohlfahrt und Glückseligkeit als Mittel fördern: so fragend betrachtete sie die Gesetze und Staatseinrichtungen, die Wissenschaften und die Künste, ja die Religion selbst. So nützlich derartige, redlich und fleißig angestellte Untersuchungen waren, so ist doch wohl nicht zu leugnen, daß man über ihnen die Frage: was denn das an für sich Wertvolle sei? oft mehr als billig aus den Augen verlor, ja, daß man nicht selten in Gefahr war, über den Dingen, die als Mittel Wert haben, diejenigen zu unterschätzen oder ganz zu übersehen, welche nicht als Mittel, sondern nur an und für sich selber Wert haben. Zu diesen Dingen gehört die Kunst; die Kunst, als Spiel, hat keinen Nutzen, das sah das 18. Jahrhundert und war geneigt zu folgern: also hat sie keinen Wert; Arbeit hat Wert, Spiel hat keinen Wert. Lockes Ansicht über den Wert, welchen eine vernünftige Erziehung der Poesie und Musik beilegen werde, ist bekannt: schwerlich könne ein Vater Anlage zur Poesie bei seinem Sohne mit Vergnügen wahrnehmen; denn das Versemachen pflege für einen andern Beruf mehr oder minder ungeschickt zu machen und dazu in bedenkliche Gesellschaft zu führen: sehr selten seien bis jetzt auf dem Parnaß Gold- und

Silberminen entdeckt worden. Und was die Musik anlangt, so weist er ihr ohne Bedenken unter allen Geschicklichkeiten den letzten Platz an: er habe gar selten unter Leuten von Talent und Welt einen Mann um seiner Fertigkeit in der Musik willen empfehlen oder rühmen hören. Das neue Zeitalter ist voll tiefster Verachtung gegen diese Philisterweisheit. Nicht das Nützliche, sondern das an sich selbst Wertvolle erscheint ihm als das allein Schätzenswerte; nicht in der Prosa, sondern in der Poesie, nicht in der Arbeit, sondern im Spiel, in der Kunst, liegt der höchste Wert: die Arbeit, so empfindet es mit dem Griechen Aristoteles, ist um der Muße willen; die Erfüllung der Muße durch das freie Spiel der Kräfte, das ist der beste und höchste Lebensinhalt. Nach dem Nutzen läßt er sich natürlich überhaupt nicht abschätzen, es ist das Wesen des Besten, daß es nicht zu einem anderen dient.

Von dieser neuen Anschauungsweise wird nun auch Pädagogik und Erziehungswesen durchdrungen; nicht auf das Nützliche, sondern auf das an sich Wertvolle, nicht auf das, was den Menschen brauchbarer, sondern auf das, was ihn an sich besser und schöner mache, müsse die Erziehung ihr Augenmerk richten: „Bildung zur Humanität“, so formuliert die neue Pädagogik das Ziel der neuen Erziehung, da das der alten Vorbereitung zu einem Amt oder Geschäft gewesen sei. Der letzte Vorwurf, welchen Rousseau seiner Zeit und ihrer Erziehungsweise gemacht hatte, war der, daß sie die Kinder zur Brauchbarkeit für die Gesellschaft abrichte, anstatt sie als Selbstzwecke zu achten und der Natur zur Entwickelung des Wesens, das sie intendierte, mit Bescheidenheit behülflich zu sein. Das war es, was Kant von Rousseau gelernt hatte, daß nicht, was der Mensch leiste, etwa für die Glückseligkeit des Menschengeschlechts, sondern was er an und für sich selber sei, den Maßstab seines Wertes ausmache. Es ist diese Anschauungsweise, welche uns aus allen moralphilosophischen und pädagogischen Erörterungen des folgenden Zeitalters entgegenklingt; sie beherrscht noch gegenwärtig, wenn auch vielleicht nicht mehr ganz die Gedanken, so doch die Sprache: Tugend und Glückseligkeit des Menschengeschlechts, die Wörter, welche die Menschen der Aufklärung bis zu Thränen rührten, haben jetzt etwas dem Schimmelgeruch Ähnliches, der einem Rock anhaftet, welcher Jahre lang nicht aus dem Schrank genommen wurde. Vielleicht hat sie hin und wieder zu dem entgegengesetzten Fehler Anlaß gegeben, als die Anschauungsweise, welche durch sie verdrängt worden ist; indem sie die Nützlichkeitsbetrachtung als ganz verächtlich und verwerflich ansah, hat sie wohl nicht selten in Fragen der Erziehung dem künftigen Beruf die ihm gebührende

Bedeutung zu verweigern Veranlassung gegeben. In jedem gesunden Leben, darin scheint mir die Aufklärungsweisheit ganz recht zu haben, ist der Beruf der Mittelpunkt; ihn wirklich erfüllen, wofür denn freilich das ökonomische Prosperieren weder der einzige noch der höchste Maßstab ist, ist die Bedingung jedes rechtschaffenen Lebens. Das Spiel oder die Bildung kann nur die Bedeutung des hinzukommenden und anhangenden Schmuckes, nicht die des substantiellen Lebensinhalts haben. Und darum wird in der Erwägung, welche Kenntnisse und Fertigkeiten die Erziehung und der Unterricht zu vermitteln habe, dem künftigen Beruf allerdings eine entscheidende Stimme eingeräumt werden müssen. Die Wirklichkeit hat übrigens, unbeirrt durch die Forderungen enthusiastischer Menschheitsbildner, natürlich auch in diesem Zeitalter dem Notwendigen sein Recht widerfahren lassen.

Unter den litterarischen Repräsentanten der neuen Zeit hat zu dem Erziehungs- und Schulwesen vielleicht keiner ein näheres Verhältnis gehabt als Herder; er zuerst hat dem neuen Erziehungsideal die Formel gegeben: Bildung zur Humanität; seine Ansichten verdienen daher eingehendere Beachtung. Als Herder 1762 im Alter von 16 Jahren nach Königsberg kam, da gewannen alsbald zwei Männer auf ihn bestimmenden Einfluß, die beide über die Gedankenwelt der Aufklärung schon hinausgegangen waren: Kant und Hamann. Ist Hamann der erste Romantiker, so kann man Kant zugleich als den Vollender und Überwinder der Aufklärung bezeichnen. In demselben Jahr mit Herder war Rousseaus Emil nach Königsberg gekommen. Kant war mächtig durch das Buch ergriffen worden, es machte bei ihm dem Wissenschaftshochmut des Rationalismus und dem Kulturenthusiasmus der Aufklärung ein Ende; sowohl seine Kritik, die mit der Empfehlung der Enthaltsamkeit in metaphysischen Dingen schließt, als seine Ethik, die nur den guten Willen anerkennt, kann man zu dem Einfluß Rousseaus in leicht erkennbare Beziehung setzen. — Herder brachte der neuen Anschauung, in welche er durch diese beiden Männer eingeführt wurde, ein empfängliches Gemüt entgegen. Wie Winckelmann und Kant durch eine pietistische Erziehung dem Supranaturalismus in Welt- und Lebensanschauung äußerlich zugeführt, innerlich entfremdet, ergriff er mit Leidenschaft das Rousseausche Naturevangelium. Würde und Schönheit der freien Menschennatur, welche ihm statt der von dem Pietismus gepredigten Sündhaftigkeit und zugerechneten fremden Gerechtigkeit sein Lehrer Kant predigte, wurde Herders Fundamentaldogma; Humanität und Bildung zur Humanität ist das Grundthema seiner großen und einflußreichen, alle Gebiete der Litteratur und Geschichte umfassenden Schriftstellerthätigkeit; sie ist

auch der feste Pol, um welchen sich seine Gedanken über Erziehung und Unterricht bewegen.

Auf dem Schiff, welches im Jahre 1769 Herdern von Riga nach Nantes führte, zeichnete er die Umrisse einer idealen Unterrichtsanstalt: ihm schwebte dabei die Rigaische Ritterschule vor, zu deren Leiter er designirt war.[1] Das verachtete und verworfene Bestehende giebt auch hier dem Ideal Bestimmtheit und der Beredsamkeit der Leidenschaft. Über den üblichen gelehrten Unterricht, wie er selbst ihn in der Mohrunger Stadtschule als Schüler, im Königsberger Fridericianum und dann in der Rigaer Stadtschule als Lehrer kennen gelernt hatte, urteilt er mit der größten Härte: Die Latinitätsdressur „verdirbt in Briefen, Reden, Perioden, Chrien, Versen auf ewig: sie verdirbt Denk- und Schreibart: giebt nichts und nimmt vieles, Wahrheit, Lebhaftigkeit, Stärke, kurz Natur: setzt in keine gute, sondern in hundert üble Lagen, auf Lebenszeit, macht sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller, von denen Deutschland voll ist; ist Gift auf Lebenszeit.“ Anstatt des Lateinischen soll die Muttersprache den ersten Platz im Unterricht erhalten. An ihr muß die Grammatik überhaupt gelernt werden: die Grammatik aus der Sprache, nicht die Sprache aus der Grammatik. Allmählich mögen dann, mit dem fortschreitenden Wachstum der Realkenntnisse fremde Sprachen hinzukommen, zuerst die französische und vielleicht die italienische, darauf auch die lateinische, griechische, hebräische. Doch muß selbst der Gelehrte besser Französisch als Latein können, denn jenes ist die allgemeinste und unentbehrlichste und nach unserer Denkart gebildetste Sprache in Europa: der schöne Stil und der Ausdruck des Geschmacks ist am meisten in ihr geformt; sie ist die leichteste und einfachste, um an ihr einen *praegustus* der philosophischen Grammatik zu nehmen. Den Anfang der Erlernung macht man mit dem lebendigen Gebrauch: nicht fürs Auge und durchs Auge, sondern fürs Ohr und durchs Ohr; später kommt Lesen und zuletzt Grammatik hinzu. Nicht anders wirds mit dem Latein gehalten. Freilich das Sprechen geht hier nicht; dafür wird gelesen: „wenig wird übersetzt, aber alles lebendig gefühlt, erklärt, Rom gesehen, das Antike gekostet, antikes Ohr, Geschmack, Zunge, Geist, Herz gegeben und allem nachgeeifert.“ Janicht imitiert; das Imitieren hat schlechterdings gar keinen Wert: „nicht das ist ein großer Ruhm: dieser Dichter singt, wie Horaz, jener Redner spricht, wie Cicero; sondern das ist ein großer, seltener, beneidenswerter Ruhm:

[1] Herders Werke, herausgeg. von Suphan, IV, 370—401. Vgl. Hayms Leben Herders (I, 325), in welchem man auch die Jugendgeschichte nachsehen wolle.

so hätte Horaz, Cicero geschrieben, wenn sie über diesen Vorfall, auf dieser Stufe der Kultur, zu der Zeit, zu diesen Zwecken, für die Denkart dieses Volkes, in dieser Sprache geschrieben hätten."

Um HERDERS Verhältnis zur althumanistischen Imitationslitteratur ganz zu verstehen, muß man seine Anschauung von Volksleben überhaupt ins Auge fassen. Hatte die Aufklärung eigentlich nur Individuen gekannt, die alle zu dem homogenen Geschlecht des *animal rationale* gehören und nur zufällig in räumlich und staatlich getrennte Gruppen geschieden sind, so erblickt HERDER dagegen in einem Volk ein individuelles, organisches Wesen, dessen eigentümliches Lebensprinzip alle seine Bethätigungen durchdringt. Sprache, Dichtung, Sitte, Religion, Lebensanschauung sind durchaus national individualisiert und Übertragung in ein fremdes Volksleben kann daher, wie die Einführung eines fremden Körpers in den leiblichen Organismus, nur störend wirken. In seinem genialen Erstlingswerk, den „Fragmenten über die neuere deutsche Litteratur" (1767, Werke I, 361—425), welchem auch die letzte Stelle schon entnommen ist, sagt HERDER in diesem Sinne: „Wäre Deutschland bloß von der Hand der Zeit an dem Faden seiner eigenen Kultur fortgeleitet: unstreitig wäre unsere Denkart arm, eingeschränkt; aber unserem Boden treu, ein Urbild ihrer selbst, nicht so mißgestaltet und zerschlagen." Das vielgepriesene Verdienst KARLS des Großen erscheint ihm von diesem Gesichtspunkt aus in ganz anderem Licht: KARL ist ihm ein unglücklicher Mann, ein Geschöpf von Rom, ein Sohn des Papstes, ein Eiferer bis zur Menschenfeindschaft, ein Vertilger der Bardischen Litteratur, unter dem Mönche und fränkische Priesterhorden, das Schwert in der einen, das Kreuz in der andern Hand, den Götzendienst des Papstes, die schlechtesten Trümmer der römischen Wissenschaften und den niedrigsten Gassen- und Klosterdialekt der römischen Sprache, drei Schwestern des Unglücks und der Barbarei, in Deutschland einzuführen begannen. „Das deutsche Volk hat unter allen am meisten unter diesem Joch gelitten und leidet noch darunter. Seine hohe und edle Originaldenkart, wie sie in der Beschreibung des Tacitus durchschimmert, ist ihm geraubt. In LUTHER erschien etwas davon. Aber bald hatte die römische Bildung des Humanismus wieder alles überschwemmt. Und so liegt die Sache noch: deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und Sprache unterdrückt. Die großen, die genialen Konzeptionen scheinen der Seele nur in dem Alter jugendlicher Beweglichkeit und feuriger Kraft zu gelingen; später mag man noch viel lernen, aber nicht mehr mit der kühnen und muntern Anwendung auf sein Ich, daß man es könnte fassen nennen. Nun, eben diese Zeit sitzen unsere Jünglinge

in der lateinischen Schule, die lateinische Sprache zu lernen. Mit dem grammatischen Szepter werden sie, wie mit einem glühenden Eisen, auf einmal geblendet. Die erste junge Lust ermüdet, das Talent wird in Staub vergraben, das Genie verliert seine Kraft, wie eine gar zu lange zurückgehaltene Feder. Unterdrückte Genies! Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung! o, könntet ihr alle laut klagen!"

Wäre es noch die griechische Kultur gewesen! Hätte Athen statt Roms die Aufgabe der Zivilisierung der nordischen Völker erhalten! Das ist der zweite feste Punkt in HERDERS Anschauung. Die Griechen, so könnte man sagen, erscheinen ihm nicht als eine spezielle Bildung, wie die andern Völker, sondern als die der Natur einmal gelungene vollkommene Darstellung der Gattung. Daher ist ihre Bedeutung eine völlig singuläre; ihre Werke haben universelle Geltung. „Die Griechen," so beginnt das Fragment von der griechischen Litteratur in der zweiten Sammlung, „die Lieblinge der Minerva, haben sowohl in der Kunst als in den schönen Wissenschaften mit solchem Glück gearbeitet, daß das Ideal ihrer Werke und die schöne Natur selbst beinahe ein Bild ausmachen. Wie Thucydides die Stadt Athen das Museum und Prytaneum der Griechen nannte, so ist aus Griechenland der Tempel und Hain der schönen Natur geworden, aus dem die meisten Nationen Europens, die nicht Barbaren geblieben, Gesetze und Muster bekommen haben." „Aus den Werken der Griechen spricht der Dämon der Menschheit rein und verständlich zu uns."

Sollen uns also die Griechen Muster sein, die wir nachahmen? HERDER hat diese Anschauung ein für allemal hinter sich geworfen, er als der erste, denn WINCKELMANN und LESSING, GESNER und ERNESTI sind noch nicht ganz frei davon. Imitierte Litteratur ist ihm ein Unding, künstlichen Blumen vergleichbar, denen aller Reiz der natürlichen fehlt. Am allermeisten gilt das von der poetischen Litteratur, sie ist das allereigenste Erzeugnis des Genius eines Volkes. Der alte Humanismus und Rationalismus, wie sie überhaupt ohne historisches Verständnis waren, wußten auch nicht, was Poesie sei; sie meinten, Poesie entstehe aus der gewöhnlichen Rede, indem der Autor seinen Gedanken ein besonders geschmücktes, mit Gleichnissen, Metaphern, Metrum u. s. w. verziertes Redekleid anziehe. Die Fragmente beginnen mit jenem tiefsinnigen Entwurf „von den Lebensaltern einer Sprache": die Poesie ist das Jugendalter einer Sprache, es folgt die schöne Prosa, sie ist das Mannesalter, das Greisenalter ist die philosophische Sprache. In ihr hat die Korrektheit die höchste Stufe erreicht, die Schönheit aber ist verschwunden: die Wortstellung ist fest, die Wortbedeutungen scharf begrenzt, eigentliche Ausdrücke haben die sinnlich metaphorischen ver-

drängt, die Sprache spricht zum Verstand, aber nicht mehr zur Phantasie. — Also nicht nachahmen werden wir die Werke der Griechen. Was können sie uns denn sein? Sie können uns die Augen öffnen für die Auffassung der Natur des Menschen, der Idee der Humanität. Pallas nahm dem Diomedes die Wolke vom Auge hinweg, daß er einen Gott und einen Sterblichen unterscheiden konnte; diese Wohlthat gewährt uns das Studium der griechischen Kunst: wir erfüllen unsere Seele durch den Anblick ihrer Bilder mit dem Ideal des Menschen, das sie in den verschiedensten Gestalten in reinster Form darstellen. Dazu lesen wir auf den Schulen auch die Schriften der Griechen, „daß wir eben diesen zarten Keim der Humanität nicht nur etwa gelehrt entfalten, sondern in uns, in das Herz unserer Jünglinge pflanzen. Wir wollen die griechische Kunst nicht besitzen, sondern sie soll uns besitzen.“ Das ist das Thema der sechsten Sammlung der Briefe zur Beförderung der Humanität (1793).

Von diesem Gesichtspunkt aus gewinnt die historisch-philologische Beschäftigung mit den Alten ihre Richtung und Bedeutung: sie hat die Erkenntnis jenes einzigen Volkes in allen seinen Lebensäußerungen zu vermitteln. Jeder wirkliche Beitrag hierzu hat eine unermeßliche Bedeutung. „Eine Ausgabe, eine Übersetzung, eine wahre Erläuterung dieses oder jenes Dichters, Philosophen und Geschichtsschreibers halte ich für ein Bruchstück des großen Gebäudes der Bildung unseres Geschlechts für unsere und die zukünftigen Zeiten“ (Briefe zur Beförderung der Humanität, 31). Die Beschäftigung mit den Schriften und Kunstwerken der Griechen erhält eine ähnliche Bedeutung, wie früher die Beschäftigung mit den heiligen Schriften hatte. Ja, man kann geradezu sagen: das Griechentum wird zum Gegenstand eines religiösen Kultus, und zwar das Griechentum im Gegensatz zum Christentum: das naturalistisch-diesseitige im Gegensatz zum supranaturalistischen und transcendenten. „Mit heiligem Ernst“, sagt der Generalsuperintendent von Weimar (ebendort, Br. 66) „treten wir zum Olymp hinauf und sehen Götterformen im Menschengebilde. Die Griechen theifizierten die Menschheit. Andere Nationen erniedrigten die Idee Gottes zu Ungeheuern; sie huben das Göttliche im Menschen zum Gott empor.“ Mit der andächtigen Begeisterung, welche durch Winckelmann in die Archäologie gekommen ist, geht er dann, ein predigender Exeget, die Göttergestalten der Reihe nach durch.

Das ist die Welt von Anschauungen und Empfindungen, in welcher während der nächsten beiden Menschenalter das deutsche Volk, wenigstens der Teil, welcher gelehrte Schulen und Universitäten besuchte, lebte und webte. In den Griechen ist die Idee des Menschen

Fleisch geworden, es gilt durch die Anschauung dieser uns selbst zu dem ideellen Menschentum zu erheben. Die Aufgabe der Gelehrtenschule ist es, diese Anschauung zu vermitteln, sie ist gleichsam der Tempel des Griechentums auf Erden, in welchen die Jugend aller Völker geführt wird, um darin die Idee der Humanität in sich aufzunehmen. An die Stelle der alten *sapiens atque eloquens pietas* tritt die *sapiens atque eloquens humanitas:* Bildung zur Humanität oder auch Bildung schlechthin ist der deutsche Ausdruck für die Sache. Wenn die Schlegel als Inhalt ihres 1798 begründeten Journals, des Athenäums, bezeichneten: alles was unmittelbar auf Bildung abzielt, oder wenn Schleiermacher seine Reden über die Religion an die „Gebildeten" richtete, so dachten sie an die Herdersche Humanitätsschule und ihre Schüler.

Es wäre eine anziehende Aufgabe, der Ausbreitung dieser Anschauungen und Empfindungen in dem Gebiet der Litteratur nachzugehen; ich muß mich auf wenige Andeutungen beschränken. Seinen Höhepunkt erreichte der Kultus des Griechentums in der Litteratur während der 90er Jahre; Weimar-Jena war der Sitz seiner Oberpriester. Herder, der älteste unter ihnen, veröffentlichte 1793 die öfter erwähnten Briefe zur Beförderung der Humanität; Goethe war, erfüllt von der griechischen Welt, aus Italien zurückgekehrt; Schiller, seit 1787 in Weimar, begann seine Hellenisierung; die Götter Griechenlands und die Künstler wurden gedichtet; Rousseau verlor seine Herrschaft an Homer und die Tragiker, das Naturevangelium wurde durch das Evangelium der Bildung verdrängt. W. v. Humboldt trat am Anfang der 90er Jahre in den Schillerschen Kreis und verband auch seinen Freund, den Philologen Wolf mit demselben. Die Briefwechsel Humboldts mit Schiller und mit Wolf zeigen, was diese Männer zusammenführte: die Liebe zum Schönen, das ihnen in der Griechenwelt sich offenbarte. Die beiden Schlegel, nachdem sie wie Humboldt ihre Altertumsstudien in Göttingen bei Heyne begonnen, kamen 1796 nach Jena; Friedrich war erfüllt von der Idee, der Winckelmann der griechischen Poesie zu werden. Eine Geschichte der griechischen Dichtkunst sollte als eine „allgemeine Naturgeschichte aller Dichtkunst" das Wesen der Poesie selbst offenbaren und dadurch die Wiederherstellung der echten schönen Kunst, ja vielmehr der echten schönen Menschheit selbst vorbereitend ermöglichen. Hölderlin lebte seit 1794 in Jena In Schillers Neuer Thalia erschien in demselben Jahre der Anfang des Hyperion; der Inhalt des wenige Jahre später vollendeten Gedichts ist die Klage um das verlorene Griechentum, um das verlorene Menschheitsideal. Haym (die romantische Schule, S. 291) nennt es das vollkom-

menste und reinste Selbstbekenntnis, welches vielleicht jemals ein Dichter vor der Welt abgelegt habe, den erschöpfenden Ausdruck der Lebensempfindung des Dichters. „Barbaren von Alters her“, so werden in dem vorletzten Brief die Deutschen von dem Dichter charakterisiert, „durch Fleiß und Wissenschaft und selbst durch Religion barbarischer geworden, tief unfähig jedes göttlichen Gefühls, verdorben bis ins Mark zum Glück der heiligen Grazien, in jedem Grad der Übertreibung und der Ärmlichkeit beleidigend für jede gut geartete Seele, dumpf und harmonielos, wie die Scherben eines weggeworfenen Gefäßes. — Ich kann kein Volk mir denken, das zerrissener wäre wie die Deutschen. Handwerker siehst du, aber keine Menschen, Denker, aber keine Menschen, Priester, aber keine Menschen, Herren und Knechte, Jungen und gesetzte Leute, aber keine Menschen, — ist das nicht wie ein Schlachtfeld, wo Hände und Arme und alle Glieder zerstückelt unter einander liegen? — — Es ist nichts Heiliges, was nicht entheiligt, nicht zum ärmlichen Behelf herabgewürdigt ist bei diesem Volk, und was selbst unter Wilden göttlich rein sich meist erhält, das treiben diese allberechnenden Barbaren, wie man so ein Handwerk treibt und können es nicht anders.“

So erscheint bei Hölderlin die Verehrung des Griechentums als Abscheu und Ekel vor dem eigenen Volk. Ein wenig von dieser Selbstwegwerfung deutscher Nationalität hat doch der Griechenkultus in jenem ganzen Kreise; der größte Preis, welchen man unter den Humanitätspriestern erringen kann, ist der: trotz des Unglücks deutscher Geburt ein griechischer Geist zu sein. Schiller nennt Goethe so in jenem berühmten Brief vom 23. August 1794: als ein griechischer Geist sei er (Goethe) in diese nordische Schöpfung geworfen und habe nun, um nicht selbst ein nordischer Künstler zu werden, durch die Imagination mit Hilfe der Denkkraft von innen heraus ein Griechenland gebären müssen. Und Goethe acceptiert diese Charakteristik, er findet in dem Brief mit freundschaftlicher Hand die Summe seiner Existenz gezogen. Im Jahre 1807 widmete Wolf seine Darstellung der Altertumswissenschaft Goethe, als dem Kenner und Darsteller des griechischen Geistes, „in dessen Werken und Entwürfen, mitten unter abschreckenden modernen Umgebungen, jener wohlthätige Geist sich eine zweite Wohnung nahm“.

Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus.

So Schiller, da ihn der jüngere Schlegel, als nicht genug Griechen, aus der Poesie hinaus deduzierte. Das Fieber herbeizuführen

hatte Schiller selbst mitgeholfen; nicht am wenigsten sein anphilosophiertes Griechentum hat den Jüngeren die Köpfe verwirrt.

Auf einen dieser deutschen Neuhellenen gehe ich etwas ausführlicher ein: Wilhelm von Humboldt; derselbe wurde später berufen den Humanitätskultus in die preußischen Universitäten und Schulen einzuführen. Vielleicht mit mehr Recht als Goethe, der doch auch ein gut Teil Gotisches in seiner unermeßlich reichen Natur hatte, kann Humboldt ein griechischer Geist genannt werden. Er besaß durch ein glückliches Naturell, was die griechische Ethik als die vollendete Charakterbildung beschreibt: eine theoretische, unbedürftige Seele, deren ruhige Heiterkeit durch Affekte nicht gestört wurde; mit feinster Empfänglichkeit für sinnlich-intellektuelles Genießen ausgestattet, lebte er mit ganzer Hingebung und Zuversicht, wie nur je ein Grieche, in der diesseitigen Welt, das Transcendente war für ihn nicht vorhanden. Es war ihm beschieden, sein Leben ganz dem innern Triebe gemäß zu gestalten: in völliger Unabhängigkeit lebte er, wie ein Grieche, nur sich selber und dem Staate, frei dienend, nicht Sklave des Amts. Charakteristisch für ihn selbst und seine Zeit ist schon seine Bildungsgeschichte, wie Hayms Biographie sie an die Hand giebt. Er hatte, von Campe erzogen, in Göttingen, wo er Staatswissenschaften studierte, in Heynes Vorlesungen und Haus sich heimisch gemacht. Statt nun nach vollendetem Studium, wie es für einen jungen Mann aus vornehmem Hause ein Menschenalter vorher noch durchaus selbstverständlich gewesen wäre, in die militärische oder politische Laufbahn, etwa nach voraufgegangener größerer Reise, einzutreten, zog sich Humboldt in die Stille zurück, um ein ganzes Jahrzehnt dem Studium der Griechen zu widmen: statt nach Paris und London eine Reise in die geistige Welt des Helenentums. Seine Frau war dabei seine Begleiterin. Mit welch ausdauerndem Eifer er auch auf das Detail technisch-philologischer Fragen einging, zeigen seine Briefe an F. A. Wolf (abgedruckt in Humboldts Werken Bd. V).

Die letzte Absicht dieser Studien spricht ein Brief an Wolf vom 1. Dezember 1792 und ausführlicher eine am Anfang des folgenden Jahres entworfene „Skizze über die Griechen“ aus, welche er ebenfalls dem Freund sandte.[1] Die Kenntnis des Menschen sei es, welche er suche; durch das Studium der Griechen hoffe er sie zu erlangen, denn jenes Volk sei gleichsam die exemplarische Darstellung der Idee des Menschen. „Lassen Sie mich itzt nur einige von den Seiten berühren, wodurch die Griechen sich vor andern Völkern auszeichnen und

[1] Dieselbe hat sich nicht erhalten; Wolf teilt aus derselben Bruchstücke in seiner Darstellung der Altertumswissenschaft mit (S. 126 ff.).

die genaueste Kenntnis ihrer Nationalität zu den schönsten Absichten unserer Studien wichtig machen. Ich möchte dahin zuerst den Reichtum an mannigfaltigen Formen rechnen, der sich in ihrer ganzen Kultur zeigte; womit eine solche Ausbildung des Charakters verbunden ist, wie er in jeder Lage des Menschen da sein kann und da sein sollte, ohne Rücksicht auf individuelle Verschiedenheit und veränderliche Verhältnisse. Der Mensch, den uns die griechischen Schriftsteller darstellen, ist aus lauter zugleich einfachen und großen und, von vielen Gesichtspunkten betrachtet, auch schönen Zügen zusammengesetzt. Besonders heilsam muß das Studium eines Charakters, wie der griechische, in einem Zeitalter wirken, wo durch unzählige Umstände die Aufmerksamkeit viel mehr auf Sachen als auf Menschen, mehr auf Massen von Menschen als auf Individuen, mehr auf äußern Wert und Nutzen als auf innern Gehalt und Genuß gerichtet ist, und wo hohe und mannigfache Kultur sehr weit von der ersten Einfachheit abgeführt hat.“ In dem Brief vom 1. Dezember 1792 formuliert er den Vorzug des Griechen so: „Kein anderes Volk verband so viel Einfachheit und Natur mit so viel Kultur.“ Besonders bewundernswert ist ferner „die sehr allgemeine Verbreitung des Gefühls für Schönheit unter der ganzen Nation; und nichts kann für unsere Welt wichtiger sein als ein Auffassen dieses charakteristischen Zuges. Denn keine Art der Ausbildung ist überhaupt unentbehrlicher, als diese, da sie das ganze Wesen des Menschen zusammenfaßt und ihm die wahre Politur und den wahren Adel erteilt.“ — Das ganze öffentliche Leben der Alten habe die Ausbildung des Individuums in diese Richtung gelenkt: die Eigenschaften, nach denen der Staatsmann zu streben hatte, bezogen sich alle eigentlich auf „rein menschliche und allgemeine Bildung, nicht auf die Kultur besonderer Talente oder Kenntnisse“.

Also, früher hat man gesucht, die Menschen kennen zu lernen und nach dieser Kenntnis in Büchern und Zeitungen, in der Gesellschaft und auf Reisen sich umgethan; Humboldt will den Menschen kennen lernen und hierzu sind die Griechen genug, denn in ihnen ist die Idee des Menschen realisiert. Es giebt, nachdem man einmal zu dieser Einsicht gelangt ist, nichts Wichtigeres zur Selbsterkenntnis und Selbstbildung, als die vollkommene Erkenntnis des Griechentums. „Das Streben nach einer solchen Kenntnis (da niemand eigentliche Vollendung derselben hoffen darf) kann man jedem Menschen, als Menschen, in verschiedenen Graden der Intension und Extension unentbehrlich nennen, nicht nur dem handelnden, sondern auch dem mit Ideen beschäftigten, dem Historiker im weitesten Sinne des Wortes, dem Philosophen, dem Künstler, auch dem bloß Genießenden.“

Humboldt ist der hier angedeuteten Anschauung immer treu geblieben, soweit ihn später seine linguistisch-historischen Studien über das Gebiet des Griechischen hinausführten. Das Griechentum, kann man sagen, blieb seine Religion. In einem Brief an Welcker (dessen Leben von Kekulé, 351) wehrt er jede Einmischung und allen Parallelismus anderer Mythologien mit der griechischen ab. „Was man auch von der Schönheit und Erhabenheit des Ramayana, Mahabharat, der Nibelungen sagen mag, so fehlt immer gerade das eine, in dem der ganze Zauber des Griechischen liegt, was man mit keinem Worte ganz aussprechen kann, aber was man tief und unendlich fühlt, was machen würde, daß in jeder ernsthaftesten und heitersten, glücklichsten und wehmütigsten Katastrophe des Lebens, ja im Momente des Todes einige Verse des Homer, und ich möchte sagen, wenn sie aus dem Schiffskatalogus wären, mir mehr das Gefühl des Überschwankens der Menschheit in die Gottheit (was doch die Summe alles menschlichen Fühlens und alles irdischen Trostes ist) geben würden, als irgend etwas von einem andern Volk.“

Humboldts günstiges Schicksal hatte es gefügt, daß er eine Reihe von Jahren in Rom lebte (1802—1808), wo damals in gewissem Sinne das Altertum noch sichtbare Gegenwart auf Erden hatte. Man wird aus Goethes italienischer Reise inne, wie viel dieser Umstand dazu beitrug, den Griechenkultus möglich zu machen: der sinnliche Mensch verlangt die sichtbare Gegenwart des Göttlichen, das er verehren soll.

Den Andeutungen über die Ausbreitung des neuen Humanismus in den litterarischen Kreisen lasse ich einige Bemerkungen über die Wandlungen in den philosophischen Anschauungen folgen, welche in demselben Zeitalter eintraten. Weimar-Jena, die Poetenstadt und Universität, war der Boden, auf welchem auch die neue philosophische Entwickelung ihre ersten Wurzeln trieb.

Es wurde am Anfang dieses Buches angedeutet, daß die rationalistische Philosophie ihre Kategorien der mathematischen Physik entlehnt habe. Die neue Philosophie steht unter dem bestimmenden Einfluß der neuen philologisch-historischen, oder, wenn man will, der humanistisch-anthropologischen Forschungen und Anschauungen. Der Unterschied tritt schon in der Vorbildung der hervorragenden Repräsentanten beider philosophischen Richtungen deutlich zu Tage. Wolf und Kant hatten eine mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung; ihre ersten Schriften gehören diesem Gebiet an; ihre Philosophie ist auf diesem Boden gewachsen. Die Geschichte ist ihnen ein fremdes Gebiet, sie gehört eigentlich gar nicht zur Wissenschaft: *cognitio historica* setzt Wolf der *cognitio philosophica* als unwissenschaftliche Thatsachenkunde

entgegen. Das ist im Ganzen auch KANTS Auffassung. FICHTE, SCHELLING, HEGEL dagegen haben eine wesentlich historische Bildung. Sie haben den philologisch-theologischen Kursus der sächsischen und württembergischen Klosterschulen und Universitäten durchgemacht: FICHTE in Pforta und Jena, HEGEL im Stuttgarter Pädagogium und im Tübinger Stift, SCHELLING im Kloster Bebenhausen und dann im Stift. Ihr späteres Philosophieren wurzelt sichtlich in dem Untergrund dieser Vorbildung. FICHTES und HEGELS Philosophie ist wesentlich Philosophie der Geschichte, auch SCHELLING verleugnet nicht den Philologen und Theologen, so sehr er als junger Magister dabei war, den Naturforschern ihr Geschäft abzunehmen. Ja, auch in der Art seiner Beschäftigung mit der Natur mag man die Spuren seiner Bildung erkennen. Was BACON von Aristoteles sagt, daß er die Probleme der Physik in Probleme der Dialektik verwandle, dasselbe kann man von SCHELLING und dem von ihm hierin abhängigen HEGEL sagen. Es ist ein Rückfall in die dialektisch-historisch-mythologische Behandlung der Naturwissenschaft, was SCHELLING mit so grenzenlosem Hochmut gegen NEWTON als seine wissenschaftliche That preist: statt Gesetze der Erscheinungen sucht er eine Historie oder Entwickelung der Dinge und Kräfte hinter den Erscheinungen.

Unter dem Einfluß dieser herrschenden Philosopheme blühte nun das Studium der Geschichte der Philosophie und im Besonderen der griechischen Philosophie neu auf. Statt Mathematik und Naturwissenschaft, begannen die Philosophen wieder, wie im 15. und 16. Jahrhundert, Plato und Aristoteles zu studieren. Die Erinnerung an die Namen SCHLEIERMACHER, BOECKH, RITTER, BRANDIS, TRENDELENBURG, ZELLER, BONITZ, reicht aus, um die Wendung zum Historisch-Philologischen in der Philosophie des 19. Jahrhunderts anzudeuten. Auf den Universitäten, besonders den preußischen, hatte die philologische Philosophie lange Zeit ein entschiedenes Übergewicht. Es tritt das auch in der Stellung solcher Philosopheme hervor, welche der herrschenden Strömung nicht folgen. HERBART und SCHOPENHAUER standen beide der Philosophie des 18. Jahrhunderts näher. Mathematische Studien zogen jenen an und seine Philosophie ist, wie die des 17. Jahrhunderts, von den Gesichtspunkten der mathematischen Physik beherrscht; seine Psychologie ist ein Seitenstück zur NEWTONschen Physik: mathematische Gesetze der Erscheinungen will sie aufstellen, nicht aus Kräften erklären; und seine Erkenntnistheorie und Metaphysik ist, was LOCKES Abhandlung über den menschlichen Verstand sein wollte, ein Versuch, den Boden für die rationalen Wissenschaften der Physik und Psychologie zu reinigen. Auch SCHOPENHAUER, so sehr er die alten Sprachen

schätzte (F. A. Wolf ist fast der einzige Universitätslehrer, dessen er mit Anerkennung gedenkt), und so leidenschaftlich er gegen die Teilnahme der in den alten Sprachen nicht gebildeten Banausen an der Philosophie protestierte, ist dennoch in seinen philosophischen Gedankenbildungen, soweit sie theoretischer Natur sind, durchaus von den naturwissenschaftlichen, besonders physiologischen und naturhistorischen Studien bestimmt; zur Geschichte hat er absolut kein Verhältnis, ja, er leugnet, daß es überhaupt so etwas gebe. Beide Philosophen standen fast völlig außerhalb ihrer Zeit und hatten, der eine gar keinen, der andere, wenigstens dem Umfang nach, geringen Einfluß.

Die Philosophie macht nicht die Zeit, aber sie pflegt der deutlichste Ausdruck für die Tendenz zu sein, von welcher das geistige Leben eines Zeitalters beherrscht wird. Der Zug zum Historischen, welcher in der Philosophie hervortritt, ist nicht minder in den übrigen Wissenschaften sichtbar. In der Jurisprudenz verlor das Naturrecht, in der Theologie die natürliche oder rationale Theologie ihren Kredit; historische Forschung trat in der Litteratur und im Universitätsbetrieb an ihre Stelle. Am deutlichsten tritt die historische Richtung der Zeit in der philosophischen Fakultät hervor. Die erstaunlich reiche Entfaltung der historischen, philologischen, linguistischen, antiquarischen Forschungen, welche fast Jahr für Jahr ihr Reich durch Eroberung neuer Gebiete ausdehnten, hat eine vollständige Veränderung in der Physiognomie der philosophischen Fakultäten zur Folge gehabt: während die Zahl der Lehrstühle für die rationalen Wissenschaften sich wenig vermehrt hat, ist die Zahl der Vertreter der historischen Forschung unermeßlich gewachsen. Der Unterschied des *saeculum philosophicum*, wie das 18. Jahrhundert mit Stolz sich nannte, von dem *saeculum historicum* tritt darin greifbar zu Tage.

Es lag in der Natur der Sache, daß die Richtung der Entwickelung der Wissenschaft auf das Historische den Wert der Kenntnis derjenigen Sprachen zu steigern tendierte, welche schon als Organ der Überlieferung für einen sehr großen und sehr wichtigen Teil des historischen Materials aller geschichtlichen Forschung schlechthin unentbehrlich sind. War das Zeitalter der Aufklärung mit seiner Richtung auf das Rationale nicht mehr weit davon entfernt, die Kenntnis des Lateinischen und Griechischen für entbehrlich anzusehen, da wir die Erkenntnis der Dinge aus eigener Vernunft zu vollenden im Stande seien: so empfand das neue Zeitalter für seine Forschungen auf allen Gebieten, ausgenommen allein etwa Mathematik und Naturwissenschaft, die Notwendigkeit der Kenntnis jener Sprachen wieder aufs stärkste. Indem zu dieser Nützlichkeitsbetrachtung jener ideelle Gesichtspunkt kam, daß

durch den Verkehr mit den Griechen die Erhebung zum Gottmenschlichen vermittelt werde, entstand jene alles überwältigende und mitreißende Strömung der neuhumanistischen Pädagogik, wodurch aus den Schulen und Universitäten Rationalismus und Aufklärung hinweggeschwemmt wurden. Wie sehr die Chorführer der neuen Philosophie hiermit einverstanden waren, mögen sie selbst mit einigen Worten aussprechen.

In den Aphorismen über Erziehung, welche Fichte im Jahre 1804 niederschrieb (Werke VIII, 354), läßt er sich über die Bedeutung der alten Sprachen für den Jugendunterricht also vernehmen: „Wie kann der Zögling über den Nebel nicht von ihm geschaffener und deshalb nicht verstandener Worte, der nur den Geist, welcher ihm unbewußt in der Sprache umherwankt, keineswegs aber seinen eigenen in ihm aufkommen läßt — über diesen Nebel, der den größten Teil der angeblich gebildeten Menschen zeitlebens gefesselt hält, zur lebendigen Anschauung der Sache selbst gelangen? Ich halte dafür, daß dies geschehen kann nur durch das Studium der Sprachen, deren ganze Begriffsgestaltung von der Modernität völlig abweicht und nötiget über alle Zeichen hinweg zu dem Begriff der Sache sich zu erheben", also der alten Sprachen; denn die modernen erlauben, daß mit nichtverstandenen Phrasen, gegen andere gleichgeltende, nur anderstönende, ein Tauschhandel getrieben wird, bei welchem niemand genötigt wird, vom Bild zum Begriff vorzudringen. Und zwar „wird der größte Teil der Zeit und Mühe, der in dem hergebrachten Unterricht auf das Lateinische, eine sehr nachstehende Tochter des Griechischen, gewidmet wird, der Mutter selbst zuzuwenden, mit dem Griechischen, soviel dies möglich ist, anzufangen, dies als Hauptsache zu nehmen und bis zu Stil- und sogar Sprechübungen zu treiben sein, indem aus der für den geborenen Deutschen, wegen der sehr nahen Verwandtschaft des Griechischen mit seiner Muttersprache leicht zu erlernenden Fertigkeit, eine Ansicht von der Sprache überhaupt und so auch eine Vorbereitung auf das weit ferner für uns liegende Latein erfolgt; welche auf umgekehrtem Wege nicht so sicher zu erreichen wäre". Also die Erlernung der alten Sprachen ist nach Fichte gleichsam das Bad der intellektuellen Wiedergeburt, wodurch die Fähigkeit zu denken überhaupt erst erlangt wird.

Wesentlich auf dasselbe kommt Hegel hinaus. Als Gymnasialdirektor in Nürnberg hat er in einer Rede bei der Preisverteilung im Jahre 1809 über Ziel und Wert des altsprachlichen Unterrichts sich ausgesprochen (Werke XVI, 133 ff.). Es wird die Frage aufgeworfen: ob nicht jetzt, da die Wissenschaften auch in deutscher Sprache redeten,

das Studium der alten Sprachen entbehrlich geworden sei? Er antwortet: „Lassen wir es gelten, daß überhaupt vom Vortrefflichen auszugehen ist, so hat für das höhere Studium die Litteratur der Griechen vornehmlich und dann die der Römer die Grundlage zu sein und zu bleiben. Die Vollendung und Herrlichkeit dieser Meisterwerke muß das geistige Bad, die profane Taufe sein, welche der Seele den ersten und unverlierbaren Ton und Tinktur für Geschmack und Wissenschaft gebe. Und zu dieser Einweihung ist nicht eine allgemeine äußere Bekanntschaft mit den Alten hinreichend, sondern wir müssen uns ihnen in Kost und Wohnung geben, um ihre Luft, ihre Vorstellungen, ihre Sitten, selbst, wenn man will, ihre Irrtümer und Vorurteile einzusaugen, und in dieser Welt einheimisch zu werden — der schönsten, die je gewesen ist. Wenn das erste Paradies das Paradies der Menschennatur war, so ist dies das zweite, das höhere, das Paradies des Menschengeistes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit, wie die Braut aus ihrer Kammer, hervortritt. Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß, wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat ohne die Schönheit zu kennen." „Ich brauche an die Großheit ihrer Gesinnungen, an ihre plastische, von moralischer Zweideutigkeit freie Tugend und Vaterlandsliebe, an den großen Stil ihrer Thaten und Charaktere, das Mannigfaltige ihrer Schicksale, ihrer Sitten und Verfassungen nur zu erinnern, um die Behauptung zu rechtfertigen, daß in dem Umfang keiner Bildung so viel Vortreffliches, Bewundernswürdiges, Originelles, Vielseitiges und Lehrreiches vereinigt war." Indem wir in diesem Elemente uns einleben, „bereiten wir unsere bessere Substanz". Dieser geistige Inhalt „erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke". Und es wird nicht versäumt auf einen neueren Staat hinzuweisen, der zusammengestürzt sei, weil er solchen „innern Hintergrund" in der Seele seiner Angehörigen, bloß auf das Nützliche erpicht, auszubauen vernachlässigt oder verachtet habe. — Niemand aber könne am Altertum wirklich teil haben, ohne die Sprache. „Den Inhalt geben uns etwa Übersetzungen, aber nicht die Form, nicht die ätherische Seele desselben". Auch lohne die Erlernung der alten Sprachen sich an und für sich selbst; das grammatische Studium derselben mache den Anfang der logischen Bildung aus, ja könne als „elementarische Philosophie" angesehen werden. In ihm „fängt der Verstand an selbst gelernt zu werden", die philosophische Bildung aber besteht darin, die Verstandeskategorien, die in uns sind, zum Gegenstand des Bewußtseins gemacht zu haben. — „Die elenden Gründe", sagt SCHELLING, „aus welchen das Erlernen der alten

Sprachen im früheren Alter von der modernen Erziehungskunst bestritten wird, bedürfen keiner Widerlegung. Sie gelten nur für eben so viel besondere Beweise der Gemeinheit der Begriffe, welche dieser zu Grunde liegen". (Vorlesungen über das akademische Studium, 1801, S. 74.)

Zweites Kapitel.

Die neuhumanistische Philologie und Gymnasialpädagogik.

Der Mann, welcher die deutsche Universitäts- und Schulwelt sowie die philologische Litteratur mit den Ideen und Empfindungen des neuen Humanismus durchdrungen hat, ist Friedrich August Wolf. Als den *heros eponymos* der deutschen Philologie wollte ihn Niebuhr, im Leben nicht sein Freund, nach seinem Tode geehrt wissen. Seine Gedanken und seine Wirksamkeit, so weit sie uns hier angehen, sind in dem vortrefflichen Werk von J. F. J. Arnoldt: F. A. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik (2 Bde., Braunschweig 1861) erschöpfend dargestellt worden. Sein Leben hat sein Schwiegersohn Körte beschrieben (2 Bde., 1833).

Wolf wurde 1759 zu Hainrode bei Nordhausen geboren. 1777 bis 1779 studierte er in Göttingen Philologie, ohne zu Heyne ein näheres Verhältnis zu finden oder auch nur zu suchen; seine hochfahrende Natur, welche sich in der Physiognomie mit den aufgeblähten Nasenflügeln hinlänglich deutlich ankündigt, ertrug überhaupt keinen Lehrer. Nachdem er ein paar Jahre in Ilfeld Kollaborator, dann kurze Zeit in Osterode Rektor gewesen war, berief ihn von Zedlitz 1783 nach Halle zu der Aufgabe, „den einen Vorwurf, der noch immer Halle traf, abzuwälzen, daß man dort keine Philologen bilde" (Arnoldt, I, 76). In 23jähriger Wirksamkeit hat er diese Aufgabe glänzend gelöst. Halle wurde durch ihn die Pflanzschule der neueren Philologie für ganz Deutschland. Das Ende der Halleschen Professur war beinahe auch das Ende seiner Wirksamkeit. Er lebte seitdem in Berlin (1807—1824), der Akademie der Wissenschaften und der Universität in etwas unbestimmtem Verhältnis angehörend.

Wolf pflegt der Begründer der Philologie als einer besonderen und selbständigen Wissenschaft genannt zu werden: er zuerst habe ihr einen eigenen Namen, Altertumswissenschaft, gegeben und sie in

einem gegliederten System dargestellt.[1] Er selbst nimmt dies als sein Verdienst in Anspruch: er zuerst habe den Versuch gemacht, alles was zur vollständigen Kenntnis des gelehrten Altertums gehöre, „zu einem organischen Ganzen zu vereinigen und zu der Würde einer wohlgeordneten philosophisch-historischen Wissenschaft emporzuheben“.[2] Höher als diese Leistung, der Philologie zur formellen Selbständigkeit verholfen zu haben, dürfte er doch auch selbst die Bedeutung der anderen angeschlagen haben: daß er den klassischen Studien materiale Selbständigkeit als Selbstzweck verschafft habe. „In Deutschland“, sagt er einmal, „gab es eigentlich kein Studium des Altertums, anders als in dem gemeinen Dienst von broderwerbenden Disziplinen. Glaubte man doch noch viel später nicht, daß solche Kenntnisse als unabhängig und für sich bestehend auftreten könnten; einer der lautesten Stimmführer meinte ganz neuerlich, es würde völlig um sie geschehen sein, wenn sich endlich die moderne Kultur andere Kanäle, als durch Bibel und *Corpus juris* eröffnete.“[3] Aus dieser Stellung einer Hilfsdisziplin für Theologie und Jurisprudenz die Philologie herauszuführen, ihr selbständigen, absoluten Wert in der Meinung der Zeitgenossen zu verschaffen, dazu hat Wolf mehr als irgend ein anderer beigetragen. Durch ihn und in ihm hat die Philologie die Stellung nicht nur einer selbständigen, sondern der zeitweilig geradezu dominierenden Wissenschaft erlangt. Die Altertumswissenschaft trat in eine Stellung, wie sie früher die Theologie eingenommen hatte: sie galt als die Wissenschaft von dem Höchsten und Wichtigsten, was es für den Menschen gebe.

Was oben aus einem Entwurf von Humboldt angeführt wurde, daß die Erkenntnis des Menschen, welche man doch als die Summe und den Inbegriff einer menschlichen Philosophie ansehen kann, wesentlich aus dem Studium der griechischen Welt geschöpft werden müsse, ist auch in Wolfs Behandlung der Altertumswissenschaft die bewegende Idee. Er hat in dem letzten Abschnitt der Darstellung der Altertumswissenschaft diesen Gedanken ausgeführt. Es ist der Grundgedanke, worauf in diesem Zeitalter die gelehrte Schule gebaut worden ist, daher auch der Wolfschen Ausführung desselben ein Platz eingeräumt werden mag. Als das letzte Ziel der Erkenntnis, das was die Priester von Eleusis die Epoptie

[1] Schmid, Encykl., Art. klass. Philol. (VI, 4), Art. F. A. Wolf (X, 394).

[2] Darstellung der Altertumswissenschaft in Wolf und Buttmanns Museum der Altertumswissenschaft I, 5. Die Abhandlung ist abgedruckt in Wolfs kleinen Schriften, herausg. von Bernhardy 1869, II, 808—895. Wolf hatte seit 1785 über *Encyclopaedia philologica* gelesen und mehrmals waren (schon seit 1792) von Schülern Nachschriften veröffentlicht worden (Körte I, 193).

[3] In Goethes Winkelmann und sein Jahrh. (1805), S. 460.

oder die Anschauung des Heiligsten nannten, bezeichnet er die Kenntnis der altertümlichen Menschheit und durch und in dieser die Kenntnis des Menschen selbst, welche dadurch erreicht werde, daß unser Blick „anhaltend auf eine große Nation und auf deren Bildungsgang in den wichtigsten Verhältnissen und Beziehungen gerichtet ist“ (124 ff.). Diese Nation könne nur die griechische sein. „Es könnte scheinen, daß die so gesuchte höhere Kenntnis des Menschen am meisten durch die Beschäftigung mit allen selbständigeren Nationen zur Vollkommenheit gelangen müßte. Allein ohne der Unendlichkeit eines solchen Studiums zu gedenken, werden wir schon durch die Bemühung um reine und gediegene Resultate auf eine kleine Anzahl von Völkern eingeschränkt. Es sind nämlich in alten sowohl als neuen Zeiten diejenigen Völker zu dem beschriebenen Zwecke nicht zu benutzen, die in dem Fortgang ihrer Bildung von auswärts her oft gefördert, oft aufgehalten, überhaupt auf verschiedene Weise modifiziert, allzu wenige Züge einer eigentümlichen Natur darbieten, sollten sie auch in Absicht auf reales Wissen den ansehnlichsten Rang behaupten; eben so wenig auch solche Völker, die in einseitiger Entwicklung stehen geblieben sind und bei jener Art von Civilisation, welche alle wissenschaftliche und geistige Kultur dem dringendsten Bedarf ihrer Existenz unterwirft, und die veredelnden Kenntnisse, die von freien Bürgern einst benannten freien Künste nur zu einer Gleiße ihres unerfreulichen Innern mißbraucht. Nationen von dieser und ähnlicher Sinnesart verbleiben billig der politischen Geschichte. Für unser Studium geben unter den alten Nationen schon die Römer eben keinen erwünschten Stoff. Nur im alten Griechenland findet sich, was wir anderswo fast überall vergeblich suchen, Völker und Staaten, welche die Grundlage eines zu echter Menschlichkeit vollendeten Charakters ausmachen; Völker von so allgemeiner Reizbarkeit und Empfänglichkeit, daß nichts von ihnen unversucht gelassen wurde, wozu sie auf dem natürlichen Wege ihrer Ausbildung irgend eine Anregung fanden, und die diesen ihren Weg unabhängiger von der Einwirkung der andersgesinnten Barbaren und länger fortsetzten, als es in nachfolgenden Zeiten und unter veränderten Umständen möglich gewesen wäre; die über den beengten und beengenden Sorgen des Staatsbürgers den Menschen so wenig vergaßen, daß die bürgerlichen Einrichtungen selbst zum Nachteil vieler und unter sehr allgemeinen Aufopferungen die freie Entwickelung menschlicher Kräfte überhaupt bezweckten; die endlich mit einem außerordentlich zarten Gefühle für das Edle und Anmutige in den Künsten nach und nach einen so großen Umfang und so viel Tiefe in wissenschaftlichen Untersuchungen verbanden, daß sie unter ihren Überresten neben dem

lebendigen Abdrucke jener seltenen Eigenschaft zugleich die ersten bewundernswürdigsten Muster von idealen Spekulationen aufgestellt haben. In diesen und anderen Rücksichten ist dem Forscher der Geschichte der Menschheit unter allen Nationen keine so wichtig, ja man darf sagen, so heilig als die griechische. — Nur hier wird uns das Schauspiel einer organischen Volksbildung zu teil. Denn bei welchem Volke der modernen Welt könnten wir hoffen etwas Ähnliches zu finden? Wo wäre eines, das seine Kultur aus innerer Kraft gewonnen, das die Künste der schönen Rede und Bildnerei aus nationalen Empfindungen und Sitten geschaffen, das seine Wissenschaften auf eigentümliche Vorstellungen und Ansichten gebaut hätte?“ (130 ff.)

Die Menschenkenntnis aber in diesem Sinne ist der Weg zur Menschenbildung. „Die in sich geschlossene Welt des Altertums berührt jede Gattung von Betrachtern auf eigene Weise und bietet anderen anderes, um ihre Anlagen zu erziehen und zu üben, ihre Kenntnisse durch Wissenswürdiges zu erweitern, ihren Sinn für Wahrheit zu schärfen, ihr Urteil über das Schöne zu verfeinern, ihrer Phantasie Maß und Regel zu geben, die gesamten Kräfte der Seele durch anziehende Aufgaben und Behandlungsarten zu wecken und ein Gleichgewicht zu bilden“ (139). „Niemand, der unsere Studien ein wenig kennt, wird glauben, daß das, was durch historische Untersuchungen des Altertums und durch Bekanntschaft mit den Sprachen und den unsterblichen Werken desselben zur harmonischen Ausbildung des Geistes und Gemüts gewonnen wird, ebenso vollkommen auf irgend einem anderen Wege könne erreicht werden“ (9).

Daher nun der unvergleichliche Wert des Altertums für den Jugendunterricht. „Die jetzige Menschheit,“ citiert Wolf aus Jean Pauls Levana, „sänke unergründlich tief, wenn nicht die Jugend durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen den Durchgang zu dem Jahrmarkt des Lebens nähme“.

Vortrefflich entwickelt Wolf dann den Wert der alten Sprachen für die formale Entwickelung der Geisteskräfte. „Die Sprachen, die ersten Kunstschöpfungen des menschlichen Geistes, enthalten den ganzen Vorrat von allgemeinen Ideen und von Formen unseres Denkens, welche bei fortschreitender Kultur der Völker sind gewonnen und ausgebildet worden. Durch die Kenntnis und fleißige Beschauung der verschiedenen Gepräge in mehreren Sprachen fangen wir zuerst an uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselben besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Hauptideen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzu-

nehmen. So erhalten wir in den mit einander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideen, der auf keinem anderen Weg zu gewinnen ist; und hierauf gründen sich wieder Übungen des Verstandes, welche eine Gewandtheit und Fertigkeit verschaffen, ohne die keine höhere Operation desselben von statten gehen kann" (91 ff.) — Solche Übung gewähren nun die alten Sprachen und besonders die griechische, die Muttersprache der Musen, in ganz ausgezeichneter Weise: sie ist „reich an Bezeichnungen von sinnlichen und besonders moralischen Begriffen, vielgewandt und bedeutsam in Bezeichnungsarten, bildsam zu leicht verständlichen Formen durch Zusammensetzung wie durch Ableitung aus eigenen Quellen; den Gedanken tief schöpfend, fest ergreifend, oft plastisch darstellend, dringt sie zugleich bis in das Innere der Empfindung und des Affekts und malt noch da gleichsam mit Farben, wo die Geschäftssprachen der späteren Welt sich beinahe mit einem mathematischen Plus und Minus behelfen". Auf keine Weise können die alten Sprachen ersetzt werden durch moderne. „In dem Grade, wie ein Volk von uns entfernter und abweichender ist in Denkart, Sitten und Lebensweise, um desto mehrere uns ungewohnte Ansichten der Dinge, um desto mehrere neue Ideen und neue Modifikationen derselben muß notwendig die Sprache des Volks darbieten. Ein Beweis hiervon ist die Leichtigkeit, mit der wir etwa drei heutige Sprachen unserer Nachbarn gegen eine der alten lernen, indem ein gewisser man möchte sagen Neo-Europäismus diese wie zu einem Idiom vereinigt: allein eben die größere Schwierigkeit einer alten Sprache, die auf eine fremde Welt von Ideen und Bezeichnungen hinweiset, verspricht auch im Allgemeinen unsere Mühe reichlicher zu lohnen." Und nun wagt Wolf das Paradoxon: „Demnach ist eine Nation keineswegs glücklich zu nennen, die alle höhere Ausbildung in ihrer Landessprache versprechen und vollenden kann und dadurch an der Erlernung vorzüglicher ausländischer gehindert wird: ja sie hat Ursache über eine Art von geistiger Konspiration zu klagen, wenn ihr die Nachbarn ihre so nachteilige Lage nicht vorhalten oder sie gar darin bestärken. Denn so bequem und genügend sie ihre Sprache zu Schriften politischen, ökonomischen, medizinischen, militärischen, mathematischen und anderen nützlichen Inhalts gebrauchen mag, so sieht sie sich doch in allem, was über die heishungrigen Forderungen der Civilisation hinausgeht, einer Menge von Vorteilen beraubt, auf welchen allein die Vielseitigkeit und Tiefe einer Kultur beruht", — bis etwa vielleicht in künftigen Zeiten eine Nation

hervortritt, die wie die griechische in sich den Beruf fühlt, bloß in genialen Produktionen einheimischer Künste zu arbeiten; welcher Zukunft Wolf freilich mit ausgesprochenem Unglauben entgegensieht.

Er führt dann etwas weiter aus, wie die Einübung der Formen und des Wortschatzes vorzügliche Übungen des Denkvermögens bietet und „indem wir die Zeichen unserer Ideen selbst als Objekte behandeln, zum Nachdenken über die Indellektualwelt reizt“. Grammatik ist die beste angewandte Logik. Eine unendliche Aufgabe ist, die Entwicklung der Wortbedeutungen zu verfolgen: „wie und wann die Zeichen der Vorstellungen zuerst aufkamen, in welchen Grenzen sie sich fixierten oder zwischen welchen sie schwankten, wie die Übergänge von einer Vorstellung zur andern entstanden; wie sich die daraus erwachsenen verschiedenen Bedeutungen der Ausdrücke einander synonymisch näherten und von einander entfernten; wie dieser und jener Ausdruck in der einen und andern Gattung der Rede und deren abgestuften Tonarten einheimisch wurde; wie die Wörter, die uns die Dinge selbst darstellen wollten, unter dem Einflusse von Meinungen und Sitten wechselten, sich neu gestalteten, neu färbten, wie einige seltener und unscheinbar wurden oder ganz untergingen, andere von frischer Bildung an ihre Stelle traten“.

Das also ist die Frucht der klassischen Studien: allseitige Entwickelung aller Seelenkräfte, der intellektuellen wie der moralischen und ästhetischen, durch Übungen aller Art von den elementarsten bis zu den höchsten und schwierigsten. — Natürlich kann nur durch eigene Arbeit diese Frucht erworben werden; „nur Beschäftigung mit den Stoffen und Formen der Alten stimmt unsere Seele in ihren Geist und bereitet sie zu höherer Weihe, nicht eine schon fertige, wenngleich noch so treue Darstellung fremder Hände. Was aus dergleichen Darstellungen sich ziehen läßt, verhält sich zu jenen selbsterworbenen Einsichten, wie die Bekanntschaft mit auswärtigen Völkern und Menschen, die wir durch Reisebeschreibungen machen, zu den anschaulichen Kenntnissen, die der Aufenthalt bei ihnen und ein längeres Zusammenleben einflösen“. Doch bestreitet Wolf nicht, daß es eine gewisse Teilnahme an der Frucht der Altertumsstudien auch ohne die Fähigkeit des unmittelbaren Verkehrs mit ihnen giebt. „Ohne Zweifel werden sich immer Personen von allgemeiner Wißbegier finden, die sich mit Hülfe von Übersetzungen und Auszügen eine gewisse Vertraulichkeit mit dem Altertum erwerben; von jeher gab es dergleichen Liebhaber dieser Kenntnisse. Fanden sie sich von Natur mit Anlagen ausgestattet, die dem Geiste der Alten verwandt und einer leichten

Versetzung in fremde Denkarten und Lagen des Lebens empfänglich waren, so erlangten sie allerdings durch solche halbe Bekanntschaften mit den besten Schriftstellern mehr von den Reichtümern jener kraftvollen Naturen und großen Muster im Denken und Handeln, als die meisten von denen, die sich ihnen lebendig zu Dolmetschern anboten. Ein glänzendes Beispiel hiervon ist einer unserer Könige, auf den die Preußen und alle Deutschen stolz sind, und an den jede Erinnerung neben den erhabenen Charakteren alter Zeiten begeisternd wirkt" (47). Und so kann denn auch umgekehrt die langwierigste Beschäftigung mit den Alten ohne Geist, den Geist völlig leer lassen: so „das endlose Bestreben in allem Geschichtlichen des Altertums, besonders in den Sprachen Einzelnes als Einzelnes zusammenzutragen, ohne sich fester allgemeiner Grundsätze zu bemächtigen, ohne von dem Geiste, der alles Einzelne zu einem harmonischen Ganzen bildet, nur eine Ahnung zu fassen."

Sehr bestimmt stellt Wolf diese seine Rechtfertigung der Altertumsstudien anderen früheren entgegen. Nicht das kann jetzt noch die Absicht sein „den Alten ähnliche Werke in einer ihrer Sprachen zu verfassen" (116). „Unsere Welt hat eine so neue und unser Wissen überall eine so patriotische Gestalt angenommen, daß für Kunstprodukte in einer alten Sprache fast nirgends Bühnen zur Ausstellung und prüfende Richter vorhanden sind" (85). Auch das kann nicht mehr unser Zweck sein, aus ihnen die Wissenschaften zu lernen, wie man im 16. Jahrhundert that; „die Wissenschaften haben sich seitdem bis zur Unkenntlichkeit bereichert; kleine Lehrbücher der Neuern enthalten mehr begründete Sätze, mehr ausgemachte Wahrheiten, als die größten Werke berühmter Alten, und um aus den letztern noch hin und wieder versteckte Goldkörner zu sammeln, scheint das Nachgraben zu kostbar." Später suchte man ihren Wert auf ihren Nutzen für die der Civilisation unentbehrlichen Wissenschaften der Jurisprudenz und Theologie zu begründen. Und freilich lassen sich diese Wissenschaften gründlich nicht treiben ohne die Altertumswissenschaft. Aber „es ist leicht einzusehen, wohin dereinst eine solche Würdigung gelehrter Bildungsmittel führen müßte, sobald etwa die eine oder andere jetzige Bedarfswissenschaft sich mehr, als bereits geschehen, von dem Ansehen alter Schriften und deren Auslegung losmachte." In den von Gürtler (1831) herausgegebenen Vorlesungen über die Enyklopädie (S. 22) wird dieser Gesichtspunkt gegenüber den ersten beiden der miserabelste genannt: diese gehören dem älteren Humanismus an, jener dagegen dem folgenden, nach Wolfs und seiner Zeitgenossen Empfindung nie genug zu verachtenden Zeitalter der Nützlichkeitsphilosophie. Ebensowenig ist

ein so ausgedehntes Studium zu rechtfertigen durch den Nutzen der Sprachen als Werkzeuge **heutiger** Gelehrsamkeit. Das ließe sich höchstens vom Lateinischen sagen und eigentlich auch nur so lange, als der meiste Unterricht lateinisch gegeben wurde und die Bibliotheken fast ausschließlich aus lateinischen Schriften bestanden. Übrigens bedürfte es zur Erlernung dieses Lateins jedenfalls nicht der mühsamen Reise über Hellas und Latium. „Um die griechische Sprache hätten vollends wenige sich zu bemühen, außer um vielleicht ein paar hundert Kunstwörter ihrer Wissenschaft richtig aussprechen, schreiben und etymologisch verstehen zu lernen. Und wäre denn dies so vieles Aufwandes an Zeit und Mühe wert, da es sich nicht einmal obenhin lernen läßt, wenn es soll wirklich gelernt werden, nicht auf fremden Glauben angenommen" (90)?

Also die Rechtfertigung durch den Nutzen giebt Wolf gänzlich auf; allein durch eigenen, absoluten Wert können die klassischen Studien sich erhalten, sonst ist ihr Ende nicht abzuwehren. Um ihnen diese Schätzung zu sichern läßt Wolf nicht leicht eine Gelegenheit vorübergehen, seiner Verachtung gegen das Rechnen mit der Nützlichkeit einer Wissenschaft Ausdruck zu geben. „Die Griechen hatten für dergleichen Denkart ein ausdrucksvolles Wort, das uns Neueren mangelt, vermutlich weil uns die Idee lange fremd war, *αἰσχροκέρδεια*" (5).

Der Gegensatz der neuhumanistischen Gymnasialpädagogik gegen die pädagogischen Anschauungen des utilitarischen Rationalismus wird von Wolf und seinen Verehrern und Nachfolgern stets hervorgekehrt und betont. Dieselbe hat noch einen zweiten Gegensatz, welcher von Wolf selten und mit Vorsicht berührt wird: die supranaturalistisch-christliche Ansicht von der Aufgabe der Erziehung. Es ist kein Zweifel, daß Wolf sich des Gegensatzes klar bewußt war; freilich war in dem Zeitalter der Aufklärung, das selbst von dem alten, der Welt und ihrer Bildung abgewendeten Christentum nichts wußte, nicht viel Anlaß davon zu reden. Auch das Wöllnersche Regiment hatte im Grunde mit dem Christentum sehr wenig zu schaffen; seine Maßregeln dienten lediglich dem politischen Zweck, den Geist der Unterthänigkeit, der unter dem Regiment des *bien raisoner* zurückgegangen zu sein schien, wieder herzustellen. Arnoldt hat Wolfs Stellung zur Theologie und zum Christentum in einem Anhang zum zweiten Band sehr gründlich erörtert. Am bezeichnendsten ist vielleicht eine Äußerung Wolfs über die Entstehung des Christentums. „Griechen und Römer waren die einzigen aufgeklärten und gelehrten Völker der alten Welt. Dies erkannten die Juden selbst; sie trugen griechische Kenntnisse in ihre alte Weisheit, z. B. Philo und Josephus, und kultivierten

sich soweit, daß das Neue Testament entstehen konnte; denn das N. Testament ist griechische Moral, vermischt mit jüdischen Vorstellungen" (Arnoldt, II, 395, aus Vorlesungen, mit Varianten). Also das Christentum ist durch einen Zusatz von Griechentum verbessertes Judentum oder, wenn man lieber will, durch einen Zusatz von Judentum verschlechtertes Griechentum. Wolfs Schüler Boeckh drückt in seiner Encyklopädie der Philologie (S. 71) dieselbe Ansicht aus: „die antike und die christliche Bildung sind zwei Pole; das Höchste liegt in ihrer Indifferenz, die der Zukunft vorbehalten bleibt, oder was dasselbe ist, in der Regeneration des Christentums durch Verbindung mit dem rein Menschlichen und Auflösung in dieses." Die letzten Worte sind ebenso verständlich als die vorhergehenden, angeblich gleichwertigen, dunkel. Der Sinn derselben, in jene Wolfsche Formel eingesetzt, würde ja wohl etwa der sein, daß das Christentum vom Judentum gereinigt werden müsse, so daß das rein Hellenische oder Menschliche übrig bleibe. — Wo Wolf das Ziel der Erziehung bezeichnet, vergißt er nicht zu der positiven Bestimmung (*cultura et corporis et animi ducens ad perfectionem humanitatis*) die negative hinzuzufügen, daß gegen dies Ziel, gleichmäßige Bildung aller Kräfte, fehlen, welche die Erziehung bloß auf Religiosität und Frömmigkeit richten.

Den Schluß dieser Ausführungen über Wolfs Grundanschauung von menschlicher Vollkommenheit und Bildung mag die Stelle der Dedikation an Goethe machen, worin dieser gleichsam zum Schutzheiligen des neuen Humanismus bestellt wird: „Ihr Wort und Ansehen, Würdigster unserer Edeln, helfe hinfort uns kräftig wehren, daß nicht durch unheilige Hände dem Vaterland das Palladium dieser Kenntnisse entrissen werde; wie wir denn gegründete Hoffnung hegen, daran ein unverlierbares Erbgut für die Nachkommen zu bewahren. Wo auch der Grund zu suchen sei, in der Natur unserer Sprache oder in Verwandtschaft eines unserer Urstämme mit dem Hellenischen oder wo sonst etwa: wir Deutschen, nach so manchen Verbildungen, stimmen am willigsten unter den Neueren in die Weisen des griechischen Gesanges und Vortrages; wir am wenigsten treten zurück vor den Befremdlichkeiten, womit jene Heroen andern den Zutritt erschweren; wir allein verschmähen immer mehr die einfache Würde ihrer Werke verschönern, ihre berühmten Unanständigkeiten meistern zu wollen. Wer aber bereits so viel von dem göttlichen Anhauch daheim empfand, dem wird der ernsthafte Gedanke schon leichter, in den ganzen Kultus der begeisternden Götter einzugehen."

Man sieht, es handelt sich um eine neue Religion und eine solche erfordert jederzeit eine neue Jugendbildung, in diesem Fall zunächst

der gelehrten Jugend. Die Ansichten und Gedanken Wolfs über die Organisation eines Gelehrtenschulwesens, das den Anforderungen dieses neuen Bildungsideals gerecht zu werden im Stande sei, sind nunmehr darzulegen. In erster Linie ist hierfür eine Sammlung zu benutzen, welche Körte unter dem Titel *Consilia scholastica* aus Wolfs Papieren veröffentlicht hat (1835): dieselbe enthält, ohne alle Ordnung und Datierung, Gedanken, Entwürfe, Gutachten, Urteile, Exzerpte über Erziehung, Schule und Universität. Arnoldt hat in der zweiten Abteilung seines oben genannten Werks dies Material bestimmt, datiert, ergänzt und in eine sorgfältige, zusammenhängende Darstellung verarbeitet. Ich beschränke mich auf die Heraushebung der Hauptpunkte.

Hier ist nun sogleich die Mäßigkeit und Besonnenheit der Forderungen Wolfs an das öffentliche Unterrichtswesen hervorzuheben. Sein Enthusiasmus beraubt ihn nicht des gesunden Menschenverstandes. So groß Wolf von dem Wert der klassischen Studien für die Jugendbildung denkt, so ist er doch völlig frei von dem phantastischen Wunsch, der später in den Köpfen zu spucken begann, und auch gegenwärtig noch nicht ganz verschwunden ist, die ganze Jugend oder doch wenigstens einen möglichst großen Teil, etwa „alle Gebildeten“ durch die Schule des Altertums gehen zu lassen. Wer nicht studieren will, soll nach ihm auch nicht die alten Sprachen lernen. Diejenigen, welche für einen bürgerlichen Beruf einer höheren Ausbildung bedürfen, mögen solche in einer eigenen Schule, der sogenannten Realschule, suchen. Das Gymnasium, wenigstens die beiden oberen Klassen, wenn möglich schon die dritte, ist ausschließlich für künftige Studierende. Machen äußere Ursachen die Befreiung des Gymnasiums von jenen unmöglich, so ist durch Dispensation und Parallelstunden zu helfen (Arnoldt 52 ff.). Aber nicht einmal alle Studierende bedürfen der gelehrten Sprachen. Braucht sie der Arzt? Braucht er auch nur Latein? Man mag, mit Arnoldt, diese Frage für einen augenblicklichen Einfall halten, hervorgegangen aus der Geringschätzung, welche Wolf gegen die Medizin als Wissenschaft hegte. Nicht ebenso kann man es ansehen, daß er das Griechische nur für die künftigen Theologen und Gelehrtenschullehrer obligatorisch machen will. In diesem Sinne äußert er sich in einem für die philosophische Fakultät zu Halle (1803) entworfenen Gutachten. Von dem Griechischen und noch mehr von dem Hebräischen können alle diejenigen ausgeschlossen werden, bei welchen sich keine vorzügliche Lust zu Sprachkenntnissen erwecken läßt (diese dürften aber hernach sich nicht zum theologischen Studium entschließen oder müßten, wenn sie noch gegen Ende der Schuljahre dazu Lust bekämen, dieser beiden Sprachen wegen wenigstens ein Jahr länger auf

der Schule bleiben): die Erlernung des Griechischen aber könnte immer als eine Belohnung für vorzüglichen Fleiß in den übrigen Lektionen, namentlich den lateinischen, mehr bewilligt als aufgedrungen oder mühsam empfohlen werden (*Cons. schol.* 103). Und als die neue Prüfungsordnung von 1812 das Griechische als notwendigen Bestandteil der Prüfung und somit als Vorbedingung für die Zulassung zum Universitätsstudium überhaupt einführte, äußerte er in einem von ihm geforderten Gutachten über den Entwurf (1811) Bedenken: „Überall, von dem väterlichen Willen hängt ja Vieles ab, vielleicht auch, ob der Knabe Griechisch und Hebräisch lernen soll; oder sollte er so etwas wider seinen und der Eltern Willen lernen und so die Mitschüler nur an raschen Fortschritten hindern?" (*Cons.* 197). Die Bekanntschaft mit den gewöhnlichsten der aus dem Griechischen abgeleiteten Terminologien, ohne deren Kenntnis der künftige Gelehrte ein zu ungelehrtes Ansehen habe, könne etwa bei Gelegenheit jener herkömmlichen Lektion über allgemeine Encyklopädie mitgeteilt werden (107). Also Wolf war geneigt in diesem Stück die Dinge zu lassen, wie sie bisher lagen: der Theologe (und Schulmann) muß, der Jurist und Mediziner mag Griechisch lernen, wenn er Lust und Anlage hat. Wenn nicht, sollte man ihn nicht zwingen. Er mag dafür in anderen Disziplinen ein Mehreres leisten.

Es ist das eine auf seinen allgemeinen Überzeugungen begründete Stellung zur Sache. „In Schulen werden nur Pflichtarbeiten gefordert", ist sein Grundsatz (*Cons.* 130), nicht alles Wünschenswerte. Und dieser Grundsatz wurzelt zuletzt in jener Grundanschauung, welche er mit der von Rousseau ausgehenden, sonst von ihm soviel befehdeten Pädagogik seiner Zeit teilt: durch Zwang läßt sich der Natur nichts abgewinnen. Aller Unterricht, der nicht den individuellen Fähigkeiten und Neigungen angemessen ist, ist vergeblich. Es geht nicht jedes in jeden Kopf. So finden sich, meint Wolf, philologische und mathematische Talente selten vereinigt. Deshalb „müsse man diese früh zu unterscheiden suchen und beim Unterricht darauf sehen, daß, während die für eines der beiden Fächer weniger begabten darin nur das Notdürftige lernten, die andern nicht zurückblieben, sondern höher hinauf gebildet würden; auch, wo man könne, Köpfe gewinnen für beiderlei Zweige, den historisch-philologischen und den mathematischen. Nämlich allerdings ständen diese zwei Welten nicht beisammen, woher man den Mathematiker schon preise, wenn er so viel Sprachkenntnis besitze, um Bücher seines Fachs in mehreren Sprachen zu benutzen." „Erzwänge man in den Schulen eine gleich eifrige Beschäftigung mit jeder Art von Kenntnissen, so würde man gar bald alle Gelehrte

zu einer gemeinen Mittelmäßigkeit stimmen. Davor sei Gott!“ (Arnoldt II, 83 ff.). Selbstthätigkeit ist nach Wolfs Überzeugung die Bedingung alles wirklichen Erfolgs der Schule, um so mehr, je älter der Schüler ist. Er hat manchen einsichtigen Rat zu ihrer Förderung durch den Lehrer gegeben. (Arnoldt 327 ff.) Dem Examinationswesen ist er eben darum überhaupt abgeneigt. „Jeden Fähigen hat die Natur für eine Hauptwissenschaft bestimmt, in welche er unvermerkt die andern Wissenschaften mit hineinzieht. Da aber ein Examen nach der Schnur auf jedes Fach zu sehen hat, so quält sich mancher Lernende bloß um des Examens willen mit Dingen, die bei ihm doch nicht haften, und verdirbt dadurch viel Zeit, die er auf seine Weise besser verwenden könnte. Er wird in die Mechanik hineingezwängt und erfährt so die Wahrheit des Ausspruchs: der Buchstabe tödtet, aber der Geist macht lebendig“ (Arnoldt II, 331). Ob unser gegenwärtiges gelehrtes Schulwesen, das sich auf Wolf so gern beruft, vor seinen Augen bestehen würde? Ob er nicht darin der verlangten Spontaneität und Freiheit etwas zu wenig und der verhaßten „Schul-Pansophie“ (Arnoldt 106) etwas zu viel antreffen würde?

Was das Ziel des griechischen Unterrichts anlangt, so sind Wolfs Forderungen auch in dieser Hinsicht sehr bescheidene. Sie gehen über das Herkömmliche kaum hinaus. So sehr er die griechische Kultur und Litteratur der lateinischen vorzog, so verzichtete er doch darauf, die Stellung beider im Schulunterricht zu vertauschen, wie seitdem öfter vorgeschlagen worden ist. Von dem schönen Traum, daß das Studium der alten Sprachen mit dem Griechischen könnte begonnen werden, so sagt er in einem undatierten Brief (*Cons.* 110), sei er in Absicht öffentlicher Schulen längst zurückgekommen. Unsere ganze moderne Volksbildung widerstrebe demselben. Latein sei ein Mittelglied zwischen dem Griechischen und Modernen. Auch werde, wenn man mit Griechisch beginne, niemand mehr in einer alten Sprache schreiben lernen. Denn Griechisch schreiben sei heutzutage unmöglich. Er lehnt ebendort ausdrücklich ab (man hatte sich auf ihn berufen, um Übungen im Griechisch-schreiben zu empfehlen), Anrater dieser neuen Schullast zu sein. Er habe nur geraten, die ersten Grundkenntnisse der Sprache, Formen sowohl als syntaktische Redeweisen, in III und II in kurzen Sätzen einzuüben, nichts hingegen, was auf Stilfarbe Anspruch mache. So will er auch kein Prüfungsskriptum, dagegen zulassen, daß solche, die sich auf alte Sprachen eifriger gelegt haben, statt des verlangten französischen Aufsatzes einen griechischen machen (Arnoldt 254 ff.). Auffallender noch möchten Wolfs Ansichten über den Umkreis der Schullektüre erscheinen. Man findet sie zusammengestellt

bei Arnoldt II, 179—198. Der kanonischen Autoren sind nur vier: Xenophon, Herodot, Plato und Homer. Daneben mag zur Abwechslung von Prosaikern etwa noch Arrian, Herodian, Plutarch, Lucian und Julian gelegentlich gelesen werden; von Dichtern wünschte er eine Auswahl aus der Dichtung, welche zwischen Homer und den Tragikern liegt, und eine Tetralogie von drei Tragödien (eine von jedem Tragiker) und einer Komödie. Doch urteilt er, „daß selten auch ein guter Schüler die schwereren Teile griechischer Dramen wirklich zu wahrem eigenen Verständnis sich werde deutlich machen können, da sehr selten Lehrer, wie sie sind und wohl sein werden, es können, ja die meisten nicht in einem schwereren Prosaiker ein paar Seiten ohne Lexikon verstehen mögen“ (I, 275). Thucydides und Demosthenes schließt er ausdrücklich als zu schwer aus. Er spricht, im Gegensatz zu den Pädagogen des älteren Humanismus, als Grundsatz aus: die Schüler sollen nur das lesen, dessen Inhalt sie verstehen. Sonst gewöhnen sie sich daran überhin zu lesen (II, 159 f.).

Auf die Fülle einzelner Bemerkungen über die Methode einzugehen muß ich mir versagen; im Ganzen und Großen bleibt Wolf innerhalb der Spuren Gesners und Heynes. Vor allem kommt es ihm darauf an, daß die Schüler nicht bloß Wörter, sondern das Ganze lesen. Eine Einleitung, auch wohl eine Inhaltsübersicht möge hierzu anleiten. Wenn die Absolvierung eines Ganzen im Original nicht möglich sei, gebe man den Schülern eine Übersetzung in die Hand. Wesentlich sei es, sie zur Privatlektüre zu bringen; in einzelnen Stunden gebe man hierzu Anleitung, z. B. durch Anbietung zur Lösung von Schwierigkeiten, die dem Einen und Andern aufgestoßen sein möchten. Eine wichtige Sorge schien ihm auch die Anleitung zum Gebrauch des Lexikons, wie denn Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes nicht vernachlässigt werden dürfe. Dagegen hielt er von dem Studium der Grammatik, wie auch Gesner, nicht allzu viel. Als der Geograph Klöden verspätet Griechisch lernen wollte und Wolf nach der besten Grammatik fragte, antwortete er: „das wisse er nicht, er kümmere sich wenig um die Grammatiken und ich thue am besten, mich auch nicht darum zu kümmern. Wer eine Sprache gründlich lernen wolle, der müsse sich seine Grammatik selber machen aus den Schriftstellern, wie wir ja auch im Deutschen thäten. Deklinieren und konjugieren müsse man freilich lernen, das sei aber auch gar nicht schwer und könne selbst derjenige lernen, der noch gar kein Griechisch getrieben habe, weil man deutsche Wörter dazu nehmen könne. Er habe z. B. öfter das Wort machen genommen und ihm die Form *μαχειν* gegeben; da komme denn *μαχω*, *μαχεις*, *μαχει* gewissermaßen von selber zum Vorschein und alle For-

men ließen sich daran abwandeln. Auch mit den lateinischen Grammatiken werde viel Unfug getrieben. Man habe deren eine Unzahl und doch gebe es in Europa nur etwa drei Leute, die ein echtes Latein zu schreiben wüßten“ (Klöden, Jugenderinnerungen, 366).

Im Jahre 1809 entwarf Wolf für das Joachimsthaler Gymnasium als dessen Visitator einen Stundenplan, bei dem er die Möglichkeit der Allgemeingültigkeit im Auge hatte (Arnoldt II, 113; *Cons.* 173). Derselbe hat folgende Gestalt: in den drei oberen Klassen, dem eigentlichen Gymnasium, kommen im Durchschnitt wöchentlich auf Latein neun, auf Griechisch fünf, auf Geschichte mit Antiquitäten, Mythologie und Litteraturgeschichte, die ebenfalls wesentlich der Altertumserkenntnis dienen, fast vier Stunden, zusammen 18. Von den übrig bleibenden Stunden kommen auf Deutsch drei, Französisch zwei, Geographie zwei, Mathematik zwei, Naturwissenschaften eine, Religion eine Stunde; dazu in II und I Bücherkunde auf der Bibliothek zwei Stunden und in I eine Stunde philosophische Propädeutik. Die Mathematik schätzte Wolf ihrem allgemeinen Bildungswert nach gering. Etwas elementare Geometrie schien ihm für den allgemeinen Zweck genügend. Wer Mathematik für seine Technik brauche, müsse besonderen Unterricht suchen. Mehr gab er auf die Naturgeschichte, weniger auf die Physik. Die Religionslehre hätte er, als Humanist, auch ganz entbehrt; die Stunde könne der moralischen Unterweisung dienen.

Endlich sind Wolfs Ansichten über Lehrerbildung zu erwähnen. Er hat wiederholt Gelegenheit gehabt, sich darüber auszusprechen, namentlich in den Anträgen und Entwürfen, in welchen er die Begründung des am 15. Oktober 1787 eröffneten philologischen Seminars zu Halle betrieb (Arnoldt, Beilage VII—XI; *Cons. schol.* 308—320). Eine Verbesserung des Schulunterrichts schien ihm, wie allen Einsichtigen, wesentlich von einer verbesserten Vorbereitung der Lehrer für ihren Beruf abzuhangen; wenig erwartete er von verbesserten Schulplänen. Für die Voraussetzung aber einer gründlichen Reformation des Lehrertums hielt er, daß der Beruf zu einem selbständigen Lebensberuf werde. Allerdings hatte gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Zahl derer, die im Schulamt ihren Lebensberuf fanden, zugenommen: die Abwendung der Gemüter von der Theologie, die beginnende Begeisterung für das Altertum, hielt manchen ab, ein Kirchenamt zu suchen. An den Einrichtungen war aber bisher nichts geändert; vor allem gab es kein selbständiges Universitätsstudium und kein selbständiges Amtsexamen für die Schullaufbahn, beides war in das theologische eingeschlossen. Wolf trat entschieden für die der inneren Loslösung der Philologie von der Theologie entsprechende äußere Loslösung des Lehramts vom

Pfarramt ein. „So lange, heißt es in dem Entwurf für das Hallesche Seminar, wird man nicht tüchtigere Schulleute haben, als die Schulmänner professionsmäßige Theologen sind, die ihren *cursum theologicum* auf der Universität durchlaufen haben und die Schule für einen Durchgang in ein ruhiges oder festes geistliches Amt ansehen. Ihre theologischen Studien, die so selten auf Sprachgelehrsamkeit gebaut sind, helfen ihnen als Schulmännern oft nicht viel mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde. Ich sehe daher eine nach und nach vorgenommene Trennung des Schulstandes vom Predigerstande für etwas in mehrerem Betracht durchaus Notwendiges und Gemeinnütziges an. Diese aber könnte vielleicht dadurch am leichtesten geschehen, daß man bei Personen, die ein Schulamt suchen, ebenso wie bei andern Ämtern forderte, daß sie sich zum Schulmann gehörig vorbereitet hätten."

Hierzu soll nun eben das neue Seminar dienen. Das Göttingische Seminar hatte noch ausdrücklich die Absicht, Theologen mit dem Notwendigsten für den vorübergehend verwalteten Schulberuf auszurüsten. Heyne mahnte entschieden von dem bloßen Studium der Philologie ab: wer ihm den thörichten Rat gegeben habe? fragte er Wolf, als dieser sich bei ihm als Studierenden der Philologie introduzierte. Und als Wolf auf seine eigene Neigung wies, erwiderte er: ja, anziehen könne es wohl, aber ein akademisch Studium sei es zur Zeit noch gar nicht; man müsse entweder Theolog oder Jurist sein und dazu thue man denn wohl, aus diesen *litterulis vulgo sordentibus nonnihil* dazu zu thun (Körte I, 41). Ähnlich wurde Fr. Jacobs wenige Jahre später von ihm empfangen (dessen Vermischte Schriften, Bd. VII, 28).[1] Jacobs ließ sich dadurch einschüchtern; Wolf dagegen setzte durch, als *studiosus philologiae* inskribiert zu werden, trotz des Widerspruchs des Rektors: „wer auf dergleichen *doctrinas philos. facultatis* sich legen wolle, sei doch als *theologus* einzuschreiben." Das Hallesche Seminar hingegen wollte eigentlich nur solche zu Mitgliedern, die von Anfang an entschlossen waren *humaniora* zu studieren und sich dauernd dem Schulfach zu widmen. Nur ließ sich das freilich nicht dekretieren:

[1] Dasselbe wird von C. F. Heinrich, später Prof. der Philologie in Bonn, erzählt. Er kam 1791 aus Jacobs' Schule in Gotha zu Heyne. Als er diesem offenbarte, daß er Theologie studieren solle, aber Philologie studieren wolle, redete ihm Heyne ernstlich zu jenes nicht zu lassen; forderte ihm dann, als er darauf bestand, seinen Studienplan ab, auf welchem er die Logik strich und Encyklopädie der historischen Wissenschaften an die Stelle setzte. (Ein Bericht über H.'s Leben in den Verhandlungen der Philologenversammlung zu Bonn 1840).

„ein junger Mensch, heißt es in einem Bericht vom Jahre 1787 (Arnoldt I, 249), kann sich auf der Akademie selten für eine gewisse Lage seines künftigen Lebens ganz ausschließlich bestimmen. Zudem kommt die Neigung zum Schulamt am öftersten erst mit den tieferen Kenntnissen in *humanioribus*. Oft müssen also ins Seminarium auch *studiosi theologiae* rezipiert werden können, wenn sie nur die erforderlichen philologischen Kenntnisse haben, und nicht ausschließlich für das Predigtamt determiniert sind. Hierdurch wird zugleich ein wichtiger Nebenzweck gewonnen, daß nämlich in die Studierart auf der Universität überhaupt mehr Genauigkeit und Gründlichkeit gebracht wird.“ Daß Wolf *in praxi* zur Aufnahme von Theologen doch nicht geneigt war, geht z. B. aus einem Brief von Thiersch (1804) hervor, welcher von Leipzig, wo er unter Hermann studierte, gelegentlich zum Besuch nach Halle kam. „Letzthin, wird erzählt, hatte er schon die Feder in der Hand, jemanden als Mitglied des Seminars einzutragen. Aber, hielt er ein, Sie sind doch nicht im theologischen Seminar? — Ja. — Nun, sagte er, und legte die Feder hin, da können Sie nicht in das philologische Seminar treten, das geht durchaus nicht.“ In den Studentenkreisen wurde dies Verhalten gedeutet als Revanche gegen die Theologen, welche ihren Seminaristen den Besuch des Wolfischen Seminars als gute Vorschule empfohlen hatten (Thiersch's Leben, I, 34).

Etwas erleichtern, meint Wolf, könne man den Entschluß, sich von Anfang an dem Schulamt zu destinieren, außer durch die Anziehungskraft der angebotenen humanistischen Unterweisung selbst, durch Stipendien. In diesem Sinne erbat und erhielt er für jedes Mitglied des Seminars jährlich 40 Thlr. Übrigens könne schon die Schule in diese Richtung lenken, indem sie den für die philologischen Studien besonders begabten Schülern eine Empfehlung an den Seminardirektor mitgäbe (*Cons.* 316). Auch könne sie solchen, indem sie eine Selekta konstituiere, einen besonderen, in *humanioribus* weiter fördernden Unterricht erteilen und dieselben gelegentlich am Unterricht als Lehrer beteiligen, um so von fern her Schulmänner zu erwecken (*Cons.* 167; Arnoldt II, 56).

Was nun den Unterricht im Seminar anlangt, so wurde er bestimmt durch das Ziel, geschickte Schulmänner zu bilden. „Die Arbeiten der Seminaristen werden hauptsächlich auf Sprachen und *humaniora* gehen müssen, da diese der Grund aller weiteren gelehrten Kultur sind und durch die Beschäftigung damit die meisten Kräfte der Seele gebildet und in Thätigkeit gesetzt werden. Übrigens ist es allgemein zugestanden, daß, wer in *humanioribus* recht bewandert ist, sich nachher sehr leicht in jedes besondere Fach hineinwerfen kann.“ Die Übungen

(wöchentlich zwei bis drei Stunden) werden bestehen in „Erklärung griechischer und lateinischer Schriftsteller, in Verfertigung lateinischer Aufsätze und Abhandlungen über Gegenstände des Schulunterrichts und der alten Litteratur, im Disputieren, selbst über pädagogische Materien und dergl.“ Auch wird nicht vergessen die Anleitung „zur Bücherkenntnis durch wirkliches Vorzeigen der besten Bücher“, eine äußerliche Sache, die aber damals mit Recht nicht für unwichtig angesehen wurde (Arnoldt I, 248). — In dem eben erwähnten Brief von Thiersch wird über Wolfs Seminar berichtet und geurteilt: „das Seminar ist erbärmlich, seichte Wort- und Sacherklärung; kein Funken Kritik, die er mit Händen und Füßen hinausstößt: das lassen Sie mant sein, sagt er, wenn Konjekturen hervorgucken und tippt sie so lange auf die weichen Köpfchen, bis sie gar absterben und keine mehr wagt, ihr Häuptlein aus dem Strome der Seichtigkeit zu erheben. — — Letzthin hat er doch einen hinausgeworfen, der nicht gewußt hat, was ἐν heißt. Ich erzählte Hermann von diesem Zustand, der sich darob gekreuzt und gesegnet hat.“ Wolf wußte wohl, warum er das Konjekturenmachen im Seminar nicht aufkommen ließ. Verstehen und erklären sollten sie lernen, nicht Texte machen. Übrigens mag auch dies erwähnt werden, daß Thiersch's verwöhnte Ohren Wolfs lateinischem Vortrag keinen Geschmack abgewinnen konnten, „in Leipzig dürfte er sich damit nicht hören lassen“; sowie daß er die Vorlesung über die Tuskulanen zum Einschlafen und die über die Evangelien nicht sonderlich fand. Bloß die Homervorlesung imponierte ihm.

Außerdem sollten die Seminaristen, wie Wolf es selbst formuliert, „vor jungen Leuten vom hiesigen Waisenhaus und anderen Schulen ordentliche Lehrstunden unter meinen Augen halten,“ um in die Methode des Unterrichts eingeführt zu werden. Doch scheint es in diesem Stück beim guten Vorsatz und einigen Anläufen geblieben zu sein. Das Oberschulkollegium hatte in dem Genehmigungsreskript vom 28. Sept. zu den bekannten Talenten des Prof. Wolf das Zutrauen ausgedrückt, daß, da die Absicht nicht minder dahin gehe geschickte Schulmänner, als große Philologen zu bilden, er den ersteren Zweck dem letzteren nicht aufopfern werde; praktische Übungen, Berücksichtigung historischer, philosophischer und besonders pädagogischer Gegenstände, endlich Ausbildung des deutschen Styls neben dem lateinischen werden ihm besonders ans Herz gelegt. Wolf lehnte diese Forderungen in der Form eines Entlassungsgesuchs (5. Febr. 1788) als an sich und im besonderen ihm unerfüllbare Forderungen ab. „Was die philosophischen Wissenschaften, die sogenannte theoretische Pädagogik und ähnliche Kenntnisse betrifft, so darf ich nicht verhehlen,

wie ich mich in diesen Kenntnissen nicht stark genug fühle, um auf einer Universität einen Lehrer darin für junge Leute, die ohnehin unter den allerfähigsten Köpfen ausgewählt werden, abzugeben.“ Wolf besaß in vollem Maß die Verachtung, welche den echten Philologen gegen Philosophie und Pädagogik immer eigen gewesen ist. Der Hohn gegen die Pädagogen des Oberschulkollegiums (Gedike u. a.) wäre auch ohne die eben vorhergehende Klage über die mangelhaften Kenntnisse der Studierenden verständlich gewesen: er habe bisher noch keinen angetroffen, der eine Seite Lateinisch ohne gröbere Fehler hätte schreiben können; daher die Vervielfältigung der Beschäftigungen der Seminaristen für den Flor des Instituts keine gar günstigen Folgen haben könne (Arnoldt I, 250 ff.). — So blieb es denn wesentlich bei der gelehrt-philologischen Schulung. Es kam Wolf auf Schüler an, „welche die Sache weiter trügen“ (Arnoldt I, 130). In einem Schreiben an die Unterrichtsverwaltung aus dem Jahre 1810, worin er sich ausführlich über ein unter seiner Leitung geplantes pädagogisch-philologisches Seminar an der neuerrichteten Universität zu Berlin ausspricht, sagt er von dem Halleschen Seminar, daß zweierlei mit Grund daran zu tadeln gewesen sei: „daß junge Leute oft schon in der ersten Hälfte ihrer Studien zu einer gelehrten Thätigkeit getrieben wurden, ehe sie ihre eigene tiefere Bildung weit genug gebracht hatten; und daß alles praktische beinahe ganz fehlte“; weshalb von Gedike, der diesen Mangel leicht entdeckt habe, kurz darnach ein zweites, dem Staate freilich teureres Seminar in Verbindung mit seinem Gymnasium begründet worden sei. —

Wolfs Thätigkeit in Halle war eine überaus fruchtbare. „Bei dem Enthusiasmus, den Wolf unter der studierenden Jugend für das klassische Altertum erweckte, gingen aus seinem Seminarium hauptsächlich diejenigen Männer hervor, die seit den neunziger Jahren an den höheren Schulen, Universitäten und Unterrichtsbehörden eines großen Teiles von Deutschland und der Schweiz thätig zu sein anfingen und jene Anerkennung des humanistischen Prinzips zu Wege brachten, die auf die Gesamtentwickelung unserer geistigen Kultur von dem erheblichsten Einfluß waren.“ Damit man sich übrigens von dem Verhältnis der Studentenschaft im Ganzen zu dem neuen Humanismus nicht eine falsche Vorstellung mache, scheint es nicht ganz überflüssig zu bebemerken, daß die Klagen über das Darniederliegen der klassischen Studien auch zur Zeit von Wolfs erfolgreichster Thätigkeit keineswegs verstummten. Nicht nur, daß die Zahl der Theologen und Philologen zu Halle während Wolfs Lehrthätigkeit nach den Angaben bei Hofbauer von 800 auf 300 herabsank, woran freilich nicht Wolf, sondern das Wöllnersche Regiment schuld war, das an die Stelle des

Zedlitzschen getreten war: sondern auch über die illiberale Art zu studieren, welche in diesem Zeitalter eingetreten sei, wird vielfach Klage geführt. Hofbauer drückt seine Verwunderung darüber aus; von all den neuen Anstalten und Anlagen hätte man das Gegenteil erwarten sollen. Aber „die eigentlich philosophischen, historischen, mathematischen, philologischen Vorlesungen wurden so auffallend verabsäumt, daß die Fakultät hiervon ihrer Pflicht gemäß bei dem Oberkuratorio im Jahre 1793 Anzeige machte und durch zweckmäßige Vorschläge dem Übel zu steuern suchte.“ Der Vorschlag ging dahin, alle Studierenden, d. h. alle Theologen, Juristen und Mediziner zu verpflichten, vor dem Amtsexamen ein Zeugnis der philosophischen Fakultät beizubringen, und alle Behörden und Magistrate anzuweisen, ohne solches Zeugnis niemanden in irgend einem Amt anzustellen. Die Regierung war dazu geneigt, die Maßregel unterblieb aber zunächst, wie es scheint, weil der Fakultät Zeugnisgebühren nicht zugestanden wurden (Hofbauer, 418 ff.). Ein Vorschlag Wolfs aus dem Jahr 1795 (*Consil. schol.* 289—298) ging dahin, öffentlich autorisierte *cursus lectionum* von mindestens $2^1/_2$jähriger Dauer festzusetzen, wovon ein oder zwei Semester ausschließlich auf *philosophica* kommen müßten. Also Zwangskollegia, „damit die Ankommenden nicht Dogmatik hörten, ehe sie Geschichte und Sprachen getrieben“. Ein Examen am Ende sollte dem Fleiß weiter aufhelfen. In der That wurde, in Verfolgung dieser Angelegenheit, im Jahre 1804 das *triennium academicum* zur gesetzlichen Bestimmung für alle, die im preußischen Staate eine Anstellung begehrten, gemacht. „Selbst die fähigeren Köpfe haben sich bei der den akademischen Studien gewidmeten, oft auf anderthalb oder zwei Jahre beschränkten Zeit genötigt gesehen, ihren Fleiß nur auf die Vorlesungen der Amtswissenschaften zu richten“. Nur durch Ablegung einer Prüfung vor einer akademischen Kommission sollte der Abgang vor vollendetem *triennium* zulässig sein, die Prüfung aber von Mitgliedern der philosophischen und der Fachfakultät abgehalten werden. (Hoffbauer, 507; die Verordnungen bei Koch, die Preuß. Univers. II, 1, 479 ff.)

Nachdem über Wolf, seine Anschauungen und seine Wirksamkeit, ausführlich gehandelt worden ist, lasse ich einige Stimmen aus der Universitäts- und Schulwelt folgen, welche in gleichem Sinne, aber, wie es zu geschehen pflegt, viel leidenschaftlicher und ausschweifender, als der Meister, über diese Dinge reden. Vor allem hatten eine Anzahl von Norddeutschen, welche nach dem Süden berufen wurden, um dort den neuen Humanismus und die neue Philologie anzupflanzen, Veranlassung, über das Wesen der Sache, die sie vertraten, sich auszusprechen. Ihre Programmreden erinnern in manchem Stück an jene

Antrittsrede, welche Melanchthon über die Verbesserung der Jugendbildung hielt, als er vor 300 Jahren die humanistische Bildung aus dem Süden nach Sachsen brachte. Jetzt fand gleichsam die Rückströmung der gelehrten und litterarischen Kultur aus Sachsen nach dem Süden statt. Aus dem Jena-Weimarschen Kreis stammten jene Sendboten alle, und es waren nicht minder die Gedanken der neuen Philosophie und Litteratur, als die Anschauungen Wolfscher Altertumswissenschaft, welche sie mitbrachten. Vor allem war es das neue Königreich Bayern, welches durch Berufung von hervorragenden Vertretern der neuen geistigen Welt sich Teil an derselben zu verschaffen suchte: Jacobi, Schelling, Hegel, Niethammer, Jacobs, Thiersch, Paulus, A. Feuerbach, der Jurist, wurden, bis auf Jacobi alle aus Jena, in wenigen Jahren nach Bayern an die Akademie, die Universitäten und Schulen berufen.

In einem Schriftchen: über den Geist des Altertums und dessen Bedeutung für unser Zeitalter, womit Friedrich Ast (geb. 1776 zu Gotha, gebildet zu Jena) beim Antritt seiner Professur an der bayerischen Universität Landshut 1805 den Plan zu einem philologischen Seminar veröffentlichte, spricht er sich über die Bedeutung des Griechischen für uns in folgender Weise aus. Er stellt die griechische Welt zwischen die orientalische und die moderne als die „Urform und gleichsam das Naturgesetz der menschlichen Bildung". Dort ist nur das Ganze, in der modernen Welt nur das Individuum, in der griechischen ist jeder Einzelne zwar ein Ganzes von eigentümlicher Bildung, aber zugleich organisch eingefügt in das größere Ganze des Volks (11 ff.). „Jeder griechisch Gebildete trägt darum das Gepräge der höchsten, reinsten Vollendung in sich und steht, wie von der ewigen unwandelbaren Natur selbst gebildet, in der bewundernswürdigsten Gediegenheit, in der selbständigsten Schönheit da. Nichts ist in der griechischen Bildung zufällig und individuell, nichts interessant und manieriert, sondern alles ist notwendig gebildet im großen universellen Geiste der Schönheit und giebt uns in den einfachsten reinsten Formen den Kanon des Schönen, Wahren, Guten." „Darum ist für jeden, dem seine Bildung am Herzen liegt, das Studium des Altertums von der ersten und höchsten Notwendigkeit; moderne Geister, die nicht vom Altertum durchdrungen sind, haben keine klassische Vollendung, mögen auch ihre poetischen oder philosophischen Schriften noch so genialisch sein. Diesem gemäß können wir für die Bildung unseres Zeitalters das Gesetz geben: bilde dich Griechisch." — So tönt die enthusiastische Rede von dem Griechischen, als dem ewigen Kanon des Guten, Wahren und Schönen, noch lange fort, immer wieder sich sammelnd um die

Stichwörter: plastische Ruhe, schöne Einfalt, harmonische Bildung, idealische Vollendung. — In diesem Geiste verspricht er endlich das Seminar zu leiten; echte und feine Bildung des Menschen, nicht bloß Gelehrsamkeit werde sein Ziel sein (59).

Mit ähnlichem Enthusiasmus und vielfach in denselben Ausdrücken redete bei Gelegenheit der Eröffnung eines philologischen Seminars zu Heidelberg Fr. Creuzer: über das akademische Studium des Altertums (1807).[1] Creuzer, geboren 1771 in Marburg, hatte ebenfalls während seines Jenaer Studiums für sein wissenschaftliches Leben die bleibende Richtung erhalten. Er bezeichnet als die Summe der Wirkung des Altertumsstudiums, daß der Betrachter „in eine höhere Welt versetzt wird, wo vielfältiger und klarer die Ideen des ewig Wahren, Guten und Schönen ausgeprägt sind, und daß er aus einer Zeit, wo die Götter menschlicher waren, das Bild einer göttlicheren Menschheit empfängt" (S. 6); hierdurch geschehe es, daß auch sein innerer Mensch zu einer Würdigkeit des Daseins erhoben werde, welche wir nur mit einem von den Alten entlehnten Namen Humanität zu bezeichnen vermöchten. Der unsterbliche Winckelmann sei durch sein Leben und Wirken dem Altertumsfreunde das würdigste Vorbild. Er schließt mit der Aufforderung zum συμφιλολογεῖν καὶ συνενθουσιάζειν.

In der Rede, womit im Jahre 1807 Friedrich Jacobs, von Gotha kommend, sein Lehramt am Lyceum in München antrat, entwickelt er seine Vorstellung von dem Zweck einer gelehrten Schule.[2] Er stellt zwei Ansichten einander gegenüber: diejenige, welche als Aufgabe der Schule ansieht, die Jugend zu gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten abzurichten für einen künftigen Beruf, und diejenige, die kein anderes Ziel der Erziehung kennt, als die Menschheit selbst in ihrer Schönheit und Würde: die Erziehung zur Humanität. „Ist der Mensch nur bestimmt, gleich dem Thiere, von den Früchten des Landes zu zehren und seine Kräfte in irgend einem angewiesenen Kreis bürgerlicher Thätigkeit abzunutzen und so in dumpfer Beschränktheit den düstern Weg des Lebens zu durchwallen, nur um sich einst wieder mit dem Staube zu vermischen": dann ist die erstere natürlich die allein berechtigte. Aber freilich ist das Ziel einer solchen Erziehung ein Zustand der Gesellschaft, „vor welchem die Menschheit erbebt und dessen Vorstellung schon jedes deutsche Herz mit Abscheu zurückstößt". — Wenn also die letztere Ansicht als die allein würdige anzusehen ist, welches

[1] Etwas verändert abgedruckt in Creuzers deutschen Schriften, 5. Abteil., I, 275—343.

[2] Vermischte Schriften I, 103—132.

ist der Weg, der zu ihrem Ziele führt? Unsere Vorfahren haben ihn gezeigt: das Studium der Alten. „Das schien ihnen eine ausgemachte Wahrheit, daß von den Griechen zuerst, und dann von den nacheifernden Römern nicht nur in allen Gattungen der Wissenschaft und Kunst edle und musterhafte Werke gebildet, sondern, daß auch das Leben und Thun der Alten in den Zeiten ihrer Blüte wunderbar würdig und der Nachahmung wert sei. — — Auch sie fanden vielleicht in ihrem Zeitalter, wie wir in dem unsrigen, mehr als einen Schriftsteller, den die Zeitgenossen bewunderten; aber nicht dem unbewährten und hinfälligen Ruhme der Sterblichen, die, wie die Blätter zahllos im Frühling sprießen und schnell verwelken (auch im Original gesperrt), sondern den Unsterblichen, die, wie Herkules auf den Höhen des Oeta, die Feuerprobe der Zeit bestanden hatten, wollten sie die Bildung der Jugend anvertrauen; ewige Muster der Schönheit wollten sie ihnen aufstellen; Göttergestalten der Freiheit und Weisheit, die mit den Füßen den Boden der Natur, mit dem Scheitel den Himmel berühren.“ Von dieser Weisheit der Vorfahren habe eine wohlmeinende Pädagogik, bestimmt durch jene Entartung der Behandlung der Alten in den Schulen, welche die Schriften nur als Mittel der Spracherlernung zu benutzen wußte, in der letzten Zeit abgeführt und die Altäre und Tempel der Alten umgestürzt, den nächsten Nutzen statt der Bildung zum Ziel nehmend. Die Folgen seien bald sichtbar geworden: „durch den ökonomischen Geist, welcher die Blicke der Jugend auf ein Materielles und Nahes beschränkte, wurden die Gemüter herabgezogen, die Einbildungskraft erstickt, und das Götzenbild des Vorteils auf den Altar der Tugend erhoben.“

Es handele sich nun darum, aus dieser Verirrung herauszukommen und die Jugend wieder in den „heiligen Kreis“ des Altertums zurückzuführen. Ernstlichstes Sprachstudium aber sei die Bedingung, „an welche die Weihe gebunden ist, die das innere Heiligtum der alten Welt aufschließt.“ Und was könnte es für eine würdigere Beschäftigung geben? Sind doch die beiden alten Sprachen „an und für sich selbst ein wunderbares und fast heiliges Werk der Natur und Kunst.“ Der Inhalt aber, zu dem die Sprachen der Schlüssel sind, die griechische Litteratur und Philosophie hat einen völlig einzigen Charakter. In einer Rede aus dem folgenden Jahr: über die Erziehung der Hellenen zur Sittlichkeit, wird als der spezifische Vorzug der Griechen vor den Barbaren gepriesen, daß sie nicht, wie diese, nur der erwerbenden Geschäftigkeit, die, den Blick auf die Erde geheftet, irdischen Stoff für irdische Zwecke verarbeitet, Verdienst zugestanden hätten, sondern höher und wertvoller sei ihnen das freie, sich selbst genügende Spiel in Kunst und

Wissenschaft oder Philosophie erschienen: sie seien das eigentlich theoretische Volk (Verm. Schr. III, 4).

Das Thema der ersten JACOBSschen Rede ist in erweiterter Ausführung und mit durchgeführter Polemik gegen die Aufklärung und ihre Pädagogik zu einem vielgenannten Buch verarbeitet worden von F. J. NIETHAMMER (1766—1848). Ein Schwabe von Geburt, im Kloster und Stift gebildet, war er in Jena, wo er als Lehrer der Universität angehörte, in die neue Bildung und namentlich auch in die FICHTEsche Philosophie eingeweiht worden. Im Jahre 1808 wurde ihm die Entwerfung eines Lehrplanes für das Gelehrtenschulwesen Bayerns übertragen. Gleichsam als litterarisches Programm seiner amtlichen Thätigkeit erschien die Schrift: der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit. Wer darin historische Orientierung sucht, wird freilich arg getäuscht. Mit der erstaunlichen Unbefangenheit, wie sie Parteigängern eigen zu sein pflegt, wird der Gegensatz als der zwischen dem guten und bösen Prinzip ausgeführt. Der Grundcharakter des Humanismus sei, „mehr für die Humanität, als für die Animalität des Zöglings zu sorgen." Man sieht, was für das Gegenteil bleibt: „die Bildung zur Animalität; und eigentlich sollte also Animalismus der Name des entgegengesetzten Prinzips sein, Philanthropinismus scheint aber schicklicher" (S. 8, 37).[1] Nun sei das Unerhörte geschehen, daß das animalistische Erziehungssystem das humanistische, welches früher allgemein war, fast gänzlich verdrängt hat, wenigstens in der Theorie. NIETHAMMER fühlt sich gedrungen, die Ursachen hierfür zu suchen. Er findet sie in der Regierung FRIEDRICHS des Großen. „Dieser große Impulsator seiner Zeit gab der deutschen Kultur zuerst die vorherrschende Richtung auf Industrie und Gewerbfleiß. Die Forderung realer Nützlichkeit war jetzt an der Tagesordnung; reale Nützlichkeit aber hieß Einträglichkeit, materielle Produktion." Der dadurch gereizte Trieb nach Geld und Gewinn teilte sich auch der geistigen Thätigkeit mehr und mehr mit: die Zweige des Wissens, die mit der materiellen Produktion in näherer

[1] „Die Bildung zur Bestialität" ist der Titel der einzigen Schrift, die in dem NIETHAMMERschen Buch mit Beifall citiert wird. Dieselbe ist von EVERS als Programm der Kantonschule in Aarau 1807 verfaßt. Ihr Inhalt ist eine ironisch durchgeführte Empfehlung der Aufklärungspädagogik: als ihr Ziel wird die vollendete Bestialität, d. h. vollkommene Befriedigung der Sinnlichkeit bei gänzlicher Unterdrückung der Vernunft dargestellt; als Mittel, zu diesem Zustand des ewigen Friedens zu gelangen, wird vor allem die Austreibung der alten Litteratur empfohlen, als welche am meisten die idealischen Grillen nähre, die unter dem Namen der Humanität von den Schwärmern gepriesen würden.

Beziehung stehen, wie z. B. Mathematik, Physik, Chemie, gewannen ein entschiedenes Übergewicht. Sogar auch das rein geistige Gebiet des Wissens blieb von dem Einfluß jenes Geistes nicht ganz frei: die Religion ward zu gemeinem Moralismus, das Christentum zum Eudämonismus, die Theologie zum Naturalismus, die Philosophie zum Materialismus, die Weltweisheit zur Erdweisheit, die Wissenschaft zur Plusmacherei erniedrigt. So entstand, neben allerlei Fortschritten, unter dem Namen von Aufklärung ein Rückschreiten der wahren Kultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft, durch welchen auch jedes Erheben über das Irdische als mystische Gläubelei in übeln Ruf gebracht, alles Leben in Ideen als Enthusiasterei verspottet wurde. In diesem Geist nun wurzelt auch der Philanthropinismus: er erhebt die Kenntnis der Außenwelt zur ersten Forderung des Unterrichts und bringt die Beschäftigung mit geistigen Dingen in Mißkredit, wie es die Richtung auf Erwerb und Brot forderte. Da lebende Sprachen besser in der Welt forthelfen als todte, so wurden diese für entbehrlich erklärt und fanden fast nur in einigen Klosterschulen noch ein Asyl (S. 15 ff.).

So tief und nicht tiefer geht Niethammers Vermögen, historische Dinge zu sehen, wie sie sind. Wer erkennt darin nicht Fichtes *a priori* Konstruktion seiner Zeit als des Zeitpunktes der allertiefsten Verderbnis, welche die Menschheit auf ihrem Wege überhaupt erreicht? Es wäre wohl endlich an der Zeit, über solche Lukubrationen zur Tagesordnung überzugehen und nicht für ein Werk, das so rücksichtslos nach eigengemachten, schiefen Begriffen die Thatsachen verdreht, eine „sehr ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Pädagogik“ zu fordern, wie noch Elsperger thut (Encyklopädie V, 233).

Denn nicht solider als die historischen Erörterungen sind die pädagogischen. An der Stelle der schlichten und redlichen Erörterung sachlicher Fragen, wie sie der treffliche Salzmann oder Niemeyer bietet, oder der, aus sachkundiger Erfahrung fließenden, tiefdringenden Analysis Wolfs, findet man hier nichts als vage Allgemeinheiten, die mit großer Zuversicht und ermüdender Breite vorgetragen werden. Es mag Beispiels halber die Begründung der Notwendigkeit, die alten Sprachen zu erlernen, erwähnt werden. Als ein erstes Gesetz in der Bildung des Menschengeschlechts wird gelegentlich (S. 217) eingeführt: „keinen Punkt einmal errungener Bildung untergehen zu lassen“; woraus folge: „daß es zu den ersten Forderungen an einen Staat, der für civilisiert gelten will, gehört, in seiner Grundverfassung dafür zu sorgen, die Bekanntschaft mit der früheren Kultur zu erhalten und die gelehrte Bildung, deren Bestreben vernünftigerweise nur auf jenen Zweck ge-

richtet sein kann, auf alle Art zu unterstützen und zu begünstigen". Sonst komme in kurzem Barbarei und Vandalismus. Dann folgt die übliche Rede von der formalen Bildung. Am Schluß (357 ff.) wird die Forderung begründet, daß nicht bloß einige Gelehrte, sondern alle Höherstehenden, vorzüglich alle mit einer öffentlichen Stellung betrauten, mit der Gelehrtenbildung ausgestattet werden: „denn die von der Menschheit errungene Kultur soll nicht bloß überhaupt erhalten werden, in Büchern und Bibliotheken aufbewahrt, und nur von den wenigen Wärtern des mysteriösen Schatzes gekannt; sondern sie soll lebendig erhalten, d. h. als das Eigentum aller Nationen und aller Zeiten in jeder Nation soweit nur immer möglich verbreitet werden und vor allem andern allem öffentlichen Leben einer Nation Regsamkeit und Richtung geben." Auch früher sind schon einmal „alle Gebildeten" als die Träger der höheren Humanitätsbildung eingeführt und es wird dort für ein Verbrechen gegen die Menschheit erklärt, die für die Erwerbung der allgemeinen Bildung bestimmte Zeit aus Rücksicht auf den Broderwerb abzukürzen (105). — Die arme Nation, die nicht von ihren eigenen Trieben und Bedürfnissen, sondern von der Kenntnis, welche ihre Gelehrten von der griechischen, römischen und, wenns möglich wäre, auch der hebräischen und indischen Kultur besitzen, Regsamkeit und Richtung empfangen soll!

> **Gewiß, niemals hat ein Kranker etwas je geträumt**
> **So toll, was nicht als Lehrsatz bringt ein Philosoph.**

Es verdient übrigens erwähnt zu werden, daß Herbart vorhatte gegen Niethammers Buch zu schreiben: „das Buch ist so voll leerer übler Laune und wahrer Undankbarkeit gegen eine ganze Reihe von Vorgängern, so voll übel angebrachter Philosophie, um trivialen Dingen einen Schein der Neuheit zu geben, verteidigt eine gute Sache so schlecht und liest sich gleichwohl so gut, ist so bequem zum Nachsprechen eingerichtet, daß sich wohl meine Feder in Bewegung setzen wird, um womöglich das Verschobene wieder zurecht zu rücken." Noch in einem Gutachten für die Provinzialschulbehörde vom Jahr 1823 kommt er auf das „elende Buch" zurück, als einen Beweis, wie ganz und gar von pädagogischer Einsicht jener Humanismusstreit verlassen gewesen sei.[1] Es ist Schade, daß jene Absicht nicht ausgeführt worden ist, um des Nachsprechens willen. Denn es ist erstaunlich und betrübend zu sehen, wie sich die Zeit von diesen hochfahrenden, leeren Reden imponieren ließ. Friedrich Koch, Schulrat und Direktor des Stettiner Gymnasiums, ließ im Jahre 1811 eine Preisschrift drucken: die Schule

[1] Herbarts, Pädag. Schriften, herausgeg. v. Willmann, I, 569. II, 146.

der Humanität. Die Preisfrage, deren Beantwortung sie ist, war von Gleim in seinem Testament (1805) gestellt worden und lautete: wie ist eine Humanitätsschule, d. i. eine solche, welche die intellektuelle, ästhetische und moralische Bildung und insonderheit die Bildung erwachsener Jünglinge zu wohlwollenden Neigungen zu ihrem eigentümlichen Zweck hat, einzurichten? Die Antwort, in demselben Jahr geschrieben, ist, wie die Frage, ganz in dem Geist der Fridericianischen Pädagogik gehalten; daß darin den Alten und besonders den Griechen eine hervorragende Rolle angewiesen war, kann uns nicht überraschen. Wohl aber überrascht es, in dem Vorbericht, der im Jahre 1811 geschrieben ist, den Verfasser von der gehaltreichen Schrift des verehrungswürdigen Niethammer reden zu hören, „in welcher die Erziehungssysteme unserer Zeit einer strengen aber wohlbegründeten Kritik unterworfen werden“. In dem Text dagegen ist von der Erziehung zur Brutalität die Rede, welche vor etwa 30—40 Jahren in den sächsischen Fürstenschulen stattfand, und Basedow erhält einen „ruhmvollen Platz unter den Erfindern und Entdeckern im Gebiet der Pädagogik“ (62).

Erschien in den bisherigen Äußerungen der neue Humanismus vereinigt mit Romantik und spekulativer Philosophie, so ist endlich noch einer Kombination zu gedenken, der Vermischung und Durchdringung mit den nationalen Bestrebungen der Zeit der Befreiungskämpfe. In Franz Passow tritt uns diese Verbindung typisch entgegen. Geboren 1786 zu Ludwigslust, war Passow in Gotha durch Fr. Jacobs vorgebildet; er studierte dann in Leipzig unter G. Hermanns Leitung (1804—1807). Es sei gestattet, aus seinem Briefwechsel ein paar für seine Entwickelung charakteristische Mitteilungen aus dieser Zeit hier einzufügen. Er war, wie üblich, als *stud. theol.* inskribiert; er verbittet sich aber, daß ihm dies auf jeder Adresse „vorgeworfen“ werde. Er wünscht, daß die Fakultäten von der Erde verschwinden: alle drei, Theologie, Jurisprudenz, Medizin, findet er „scheußlich“. Und er erläutert diese Äußerung in einem folgenden Brief (3./3. 1805, Leben S. 35, 38) dahin: „ich studiere nicht mehr Theologie. Wenn man mich nach altem löblichen Herkommen fragt: was studieren Sie? so wüßte ich nichts anderes zu antworten als: Wissenschaft. Es schien mir widersinnig, Theologie mit Philologie zu verbinden, da beide Wissenschaften nur das Zufällige in der Form mit einander gemein haben, daß die Haupturkunden der einen in der Sprache geschrieben sind, welcher die andere die höchste Klassizität zuerkennt. Der Kern aber, oder der Geist beider sind doch so gewaltig sich entgegengesetzt, daß sie es nicht einmal *ex diametro* sind.“ „Die Schriften des N. Testamentes schrecken mich durch ihr schreckliches Griechisch sehr ab,

Luthers Übersetzung finde ich unendlich viel edler und schöner, der Sprachreinheit nicht zu gedenken" (20./11. 1804). In einem Brief an Jacobs (6./4. 1805) betont er die Verbindung der Philologie mit Philosophie und Ästhetik. — 1807 wurde er, durch Goethes Vermittlung, der ihn bei F. A. Wolf in Halle gesehen und an ihm Gefallen gefunden hatte, als Professor der griechischen Sprache nach Weimar berufen. Hier wirkte er mit einem Landsmann, Joh. Schulze, dessen Name später noch oft wird genannt werden, in dem Sinne des neuen Humanismus. 1810 ging er als zweiter Direktor und Professor der griechischen Sprache an das Conradinum, ein durch Schenkung begründetes Erziehungsinstitut bei Danzig. Mit Jachmann, dem ersten Direktor, einem Schüler Kants, gab er hier das Archiv für deutsche Nationalerziehung (vier Hefte 1812) heraus; die Tendenz wird gekennzeichnet durch Fichtes Bildnis, welches den Titel schmückt. Mit Fichtes Forderung einer Erneuerung der Nation durch eine neue Erziehung soll Ernst gemacht werden; das Conradinum ist ein Anfang. In den Aufsätzen des Archivs, zu dessen Mitarbeitern, freilich nur durch eine Anzeige, auch Joh. Schulze gehört, ist wohl das Ausschweifendste jener an ausschweifenden Erziehungstheoremen nicht armen Zeit — etwas Unerhörtes schien geschehen zu müssen, um die bessere Zukunft heraufzuführen — geleistet worden.

In mehreren Artikeln begründet zuerst Jachmann die Notwendigkeit einer deutschen Nationalerziehung. Da diese nur eine gleichartige sein könne, so könne es auch nur e i n e Schule geben. „Eine Verschiedenheit von Schulen zu nationalen Zwecken wäre ein Widerspruch in sich selbst. Dem Individuum können nicht verschiedene verschiedenartige Schulen, sondern nur seine Fähigkeiten und irdischen Verhältnisse das Ziel setzen, bis zu welchem er diese Nationalschule zu seiner Ausbildung benutzen soll." Also alle Kinder aller Stände besuchen dieselbe eine Schule, aus welcher dann die einen auf die Universität, welche technische Bildungsanstalt ist, die andern in die Werkstatt u. s. f. gehen mögen. In dieser Nationalschule wird eine „vollkommene und harmonische Ausbildung der Körper- und Geisteskraft bis zu einem idealischen Vernunftleben erstrebt, und dazu alles benutzt, was die Philosophie, Mathematik, Altertumswissenschaft und Religion, alles was die Natur-, Erd-, Völker- und Menschenkunde zu diesem Zweck als Kulturmittel und Geistesnahrung darbietet." Gegen die Aufnahme des Griechischen und Lateinischen in den Lehrplan der Nationalschule möchte Widerspruch erhoben werden. Jachmann antwortet: „Ist irgend etwas in der Welt ein Vorurteil, so ist es dieses, daß man für den Studierenden das Studium der alten Sprachen für nötig erachtet, für

jeden andern nicht." Das Vorurteil ist nur daraus erklärlich, daß man meint, um des Inhalts der Klassiker willen würden die Sprachen gelernt. Aber wäre dies, „so könnte man in der That nicht thörichter verfahren, als diesen Inhalt vom Schüler selbst, aus einer ihm unbekannten und erst zu erlernenden Sprache jahrelang stundenweise in kleinen Abschnitten mit großer Mühe herausklauben zu lassen; wie viel zweckmäßiger würden hierzu verhelfen die vortrefflichen Übersetzungen, welche wir besitzen und welche schwerlich einer unter 100000 Lehrern und Schülern übertreffen wird." Oder man sagt gar, die Gelehrten brauchten die Sprachen. Aber braucht der Pfarrer oder Arzt oder Staatsmann die Sprachen mehr als der Kaufmann oder Handwerker zu seinem Beruf? Offenbar nicht. Also es kann sich nur handeln „um die höhere Geisteskultur, diese ganz unleugbare und ausschließliche Wirkung der Altertumswissenschaft; diese ist aber nicht bloß das Bedürfnis des Studierenden, sondern jedes Menschen". Also jeder deutsche Jüngling muß die alten Sprachen und vor allem die griechische Sprache erlernen.

In zwei kleinen Aufsätzen, welche man auch in seinen Vermischten Schriften (S. 1—39) abgedruckt findet, hat Passow diese Forderung entwickelt und gegen Einwendungen verteidigt. Es handle sich hierbei um nichts geringeres als die Wiederherstellung des deutschen Volkstums, für welches Wortes Erfindung Jahn gepriesen wird; Passow ist ganz durchdrungen von der neuen Begeisterung für das Deutschtum, wie sie von Fichte und Jahn ausging. Diese Wiederherstellung müsse durch das Medium des Griechischen geschehen.[1] Das deutsche Volkstum nämlich und die deutsche Sprache sei durch das schlechte Fremde verunreinigt worden, „in jener von siebenfachem Fluch der Enkel belasteten Zeit, als die Deutschen sich freiwillig auferlegten, was die Tyrannei staatskluger Eroberer von anderen Völkern vergebens zu erzwingen getrachtet hat, zugleich mit vaterländischer Art und Sitte die edle, kräftige, reiche, vaterländische Sprache von sich zu werfen, um sich die fremdeste aller Weisen, die weit schlechtere Sprache anzuzwängen. Das bezeugen uns vorzüglich die Stände, welche sich zum Unterschied von

[1] Derselbe Gedanke wird schon in einem Brief an Jacobs (27. Dez. 1808) ausgeführt: „Meine ganze Seele hängt an dem schönen Gedanken, durch Enthüllung des hellenischen Altertums das wenigstens im Einzelnen wiederherzustellen, was den Deutschen im Ganzen schmachvoll abhanden gekommen ist: Begeisterung für Vaterland und Freiheit." — Man muß sich daran erinnern, daß um dieselbe Zeit Jacobs und Niebuhr demosthenische Reden in Übersetzungen mit der gleichen Absicht veröffentlicht hatten. Passow bringt den Gedanken in ein System.

den gebildeten bisher die höheren genannt haben, bei denen jener Greuel eigentlich heimisch war, von denen er sich wieder verbreitete, deren Sprache noch jetzt recht ausgezeichnet gebrandmarkt ist mit allem, was eine Sprache entstellen kann" (S. 6). Der Haß und die Verachtung des Romanischen bricht oft hervor, z. B. in folgendem stilistischem Prunkstück: „Die römische Sprache selbst war wenig mehr als ein Schatten der griechischen: die Töchtersprachen der römischen sind nur Schutt und Moder von diesem Schatten, durch fremdartige, unverkochte Beimischungen zum Teil barbarischer Zungen zu mangelhaftem Gebäu zusammengekrüppelt und endlich korrekt versteinert von dem alles ertödtenden Gorgonenhaupt bequemer Selbstgefälligkeit und anmaßlicher Willkür" (18). Also um von dieser ekelhaften Vermischung sich zu reinigen, sei den Deutschen die Erlernung der griechischen Sprache notwendig. Sonst möchten sie wohl, wie die Griechen, versuchen aus sich selbst und mit eigenen Mitteln ihre Bildung zu bestreiten.

Die Notwendigkeit wird aber durch folgende Überlegung einleuchtend. Zu einer deutlichen und lebhaften Empfindung seines reinen Volkstums werde man den Deutschen am leichtesten dadurch führen, daß man ihm zum reinen und klaren Gefühl seiner Muttersprache verhelfe. Dies könne wiederum nicht leichter geschehen, als durch Erlernung einer fremden Sprache, und zwar der reinsten, durchsichtig-konsequentest gebildeten Sprache. Daß die griechische dies sei, daß sie alle Charakterzüge einer Normalsprache besitze, wie keine andere, erscheint dem Verfasser als die am wenigsten gewagte Behauptung in seinem Aufsatz. Es wird angedeutet, wie sie durch Wohlklang und Eurythmie siegreich sei; ihre Formentwickelung in der Deklination und Konjugation wird gepriesen: „die schöne Abwechslung durch drei Deklinationen", „das ebenso reich und prachtvoll, als konsequent und deutlich entfaltete Verbum, vor dem das Lateinische erscheint als eine Schülerarbeit, zu geschweigen der mißgestalteten Zwittergestaltungen der lebenden Sprachen, aus welchen das sogenannte Hilfsverbum Klarheit und Bestimmtheit durchaus verdrängt." Einiges hat auch das Lateinische; „wovon aber die Römer nichts aufzunehmen vermochten, das ist die herrliche Fülle der Nüancen durch den Reichtum der griechischen Modal- und Zeitbestimmungen; das ist vor allem der wunderbare Geist angeschaffener Konsequenz, der in den Gesetzen über die Behandlung der Wort- und Tempusstämme, über die Verhältnisse zwischen den Haupt- und Nebenzeiten, die Augmente und Reduplikationen, die Veränderungen der Selbst- und Mitlaute, die bedeutungsvollen Unterschiede zwischen Charaktervokal und Endung; in der langen

Reihe von Begriffen endlich, die durch Person, Zahl, Modus, Tempus und Genus in wenige Silben zusammengedrängt sind und zu gleicher Zeit gefaßt und angeschaut werden müssen, eine Folge von Verhältnissen, die den Lernenden auf das vielseitigste beschäftigt und mehr als irgend etwas auf der ersten Stufe des Unterrichts Anwendbares geeignet ist, den erwachenden Gedanken sogleich Ordnung, Regel und Bestimmtheit zu geben". Endlich wird auf den preiswürdigen Wortreichtum hingewiesen.

Dazu kommt dann noch der unvergleichliche Wert der in der griechischen Sprache geschriebenen Werke, „die das ganze Leben von den kindlichsten Gefühlen an, durch das Feuer und die innige Wärme der Jugend hindurch, bis zum höchsten Gipfel der reifen Mannheit geleiten", aus unerschöpfter innerlicher Kraft ohne fremde Einwirkung erzeugt. „So standen die Hellenen im frischesten Morgen des großen Welttages, rein in ländlicher Unbefangenheit, da: weil sie den Zweifel noch nicht kannten, den erst die Schuld in das Gemüt bringt, thaten sie aus innerer Notwendigkeit das Rechte, verschmähten ohne Dünkel das Fremde, entwickelten sich rein und ungestört aus sich selbst, und wurden dadurch zum Mustervolk, an dem die Gottheit zeigen wollte, was Menschen erreichbar sei".

„Wir stehen nun nicht an, so schließt der erste Aufsatz, das Gesagte zusammenfassend zu bekennen, daß wir das Erlernen der Hellenensprache unserm ganzen Volk, ohne Rücksicht auf Geburt, Stand und künftige Bestimmung — Rücksichten, die der wahre Jugendbildner nie nehmen sollte — notwendig glauben. Die vorauszusehenden Protestationen der Beschränktheit werden für uns ganz wesenlos sein, wogegen wir mit Freude vernehmen werden, was, von gültigen Prinzipien ausgehend, geeignet sein möchte unsere Ansicht zu bestätigen oder zu bestimmen". Es werde eingewendet werden, daß die meisten am Ende des Knabenalters in die Erwerbsberufe übergehen und also schwerlich von der griechischen Litteratur viel haben könnten. Passow verhehlt sich das nicht, hält es aber nicht für einen Einwand gegen seine Idee; „denn uns ist das Erlernen der griechischen Sprache rein als Sprache betrachtet großer und wohlverstandener Zweck, nicht unbequemes Mittel zu einem fernliegenden Gewinn, und der Zweck, der auf keinem andern Wege gleich gründlich und umfassend zu erreichen steht, ein nationaler, der dem Königssohn also ebenso nahe liegt, als dem niedrigsten seiner Unterthanen". Man sage: der Unterricht in fremden Sprachen müsse den höheren Schulen vorbehalten und die Wahl den Eltern überlassen werden. „Ganz unverständlich, erwidert Passow, ist uns dieser Vorschlag, weil wir nicht wissen, was unter den

höheren Schulen gemeint ist. Wir kennen nur einen Gegensatz von der Nationalschule, die als Schule doch hoffentlich unter keiner höheren steht, die Universität. Bis hierher das Erlernen der klassischen Sprachen auszusetzen, wird doch wohl niemand raten wollen". Und ganz unzulässig sei die Wahl seitens der Eltern; sie könnte nur von einem Manne in Aussicht genommen werden, „der ganz unbekannt ist, mit den oft lächerlichen, oft empörenden Zumutungen, denen der Vorsteher einer Schule ausgesetzt ist, und denen, da die edle Waffe der Vernunft und Überzeugung hier nur mit Entweichung geführt werden könnte, nichts als ein scharfbegrenzter, alle Ausnahmen verbannender Lehrplan entgegengestellt werden kann".

Schon in einem Brief an den jüngeren Voss (26./8. 1811), worin er den Aufsatz ankündigte, hatte er mit demselben Ernst betont, nicht um das Griechisch*verstehen*, als welches erst nach der Schulzeit beginne, sondern bloß um das Griechisch*lernen* handle es sich hier. Den Wert jenes habe Wolf ein für allemal gezeigt; dagegen „die Notwendigkeit des letzteren für jeden Menschen, auch für den, der gewiß nicht aus der Elementarklasse kommt, sondern, sobald er schreiben und lesen kann, zu einem dienenden Beruf muß, hat noch kein Mensch gezeigt, ich weiß auch wahrhaftig nicht, ob gefühlt. Daher kam es denn, daß man diesen und jenen ausnahm, weil allerdings mit der größten Gewißheit gesagt werden konnte, daß er werde nie ein griechisches Buch lesen können. Wo keine Grenzen sind, greift die Willkür immer weiter und so half alles Rufen und Predigen nicht: die griechische Sprache blieb immer nur eine geduldete. Ich hoffe, man soll es uns noch einmal Dank wissen, daß wir uns nicht gescheut haben, die alte Ordnung auf den Kopf zu stellen und die griechische Sprache zur Königin des Unterrichts zu machen" (Leben, S. 153).

Man sieht, der Verfasser ist ein rechtschaffener Sohn jenes Fichteschen sogenannten Idealismus, welcher nichts mehr verachtete, als gesunden Menschenverstand und faßliche Überlegung einer Sache aus dem Nützlichen und Möglichen. Trotzig wird auf Deduktionen aus einer sogenannten Idee bestanden und jeder von der Diskussion ausgeschlossen, der nicht auf diese Betrachtungsweise eingeht; und dann giebt man ihm zu verstehen: er sei gewiß ein guter Mann, aber zu solchen feinen Sachen gehöre mehr, es sei nicht jedermanns Ding, zu philosophieren.

Aus dem allen ergiebt sich nun als notwendige Forderung: *Den Unterricht in fremden Sprachen mit der griechischen zu beginnen.* Passow begegnete damit einem von anderer Seite eben damals gemachten Vorschlag: allen Unterricht mit der Lektüre der

Odyssee beginnen, wie Herbart und sein Schüler Dissen wollten. Er beeilt sich, von dieser Idee die seinige zu trennen. Jenen liege an der erziehenden Einwirkung der Odyssee auf das Gemüt. „Dadurch werde das Griechischlernen zum Mittel herabgewürdigt, ein treffliches Motiv formeller Bildung versäumt, die Kultur der Muttersprache ihrer kräftigsten Unterstützung beraubt und die Erregung des Gemüts, die ganz auf volkstümlichen Wege bewirkt werden sollte, durch das Hineinspielen einer fremden Sprache immerfort gehindert und getrübt“ (12). In dem zweiten Aufsatz kommt er darauf zurück und giebt hier als Hauptursache: die Odyssee sei als Sprachmittel noch bei weitem nicht gut genug für den ersten Lehrling (33). Die vollkommenste Form der Sprache, die attische, müsse zuerst eingeübt werden, durch Grammatik und Jacobs Chrestomathie; dann möge Homer und das Ionische folgen.[1] Den ersten Anfang mag gleich die Erlernung der Konjugation machen, „die nicht zu schwer scheint, so lange der Schüler nichts Leichteres kennt, und der das Nomen dann als belohnende Erholung folgt. Was am Griechischen dann an allgemeiner Kräftigung mehrerer Geisteskräfte gewonnen wird, führt auf die anmuthigste und heiterste Weise in jede andere Sprache ein und das behaglichste Gefühl, gleich durch das zuerst Erlernte einen Gipfel erreicht zu haben, von dem sich nun der lange Weg förderlich hinabzusenken scheint, hebt über jede Mühe leicht hinweg.“ — Es hat wirklich etwas Überraschendes und Erheiterndes, zu sehen, was sich alles in der Pädagogik mit einiger Probalität aufstellen läßt, sobald man die Gesichtspunkte des Nützlichen und Möglichen außer der Diskussion läßt.

Der griechische Lehrplan des Conradinums hat folgende Gestalt (34, 35): Die fünfte Klasse beginnt mit Buttmanns Grammatik und Jacobs Elementarbuch; die vierte fängt an Homer zu lesen, was die dritte fortsetzt; die zweite nimmt Xenophon hinzu; die erste liest in sechs Semestern abwechselnd einen Geschichtsschreiber (Herodot, Thucy-

[1] In einem Brief an Jacobs (20. Nov. 1811, Leben S. 161) wird gegen Dissens „sanguinische und unreife Pläne“ bemerkt: es tauge nicht, die Knaben in den Genuß dessen zu setzen, wozu sie sich noch kein Recht durch Selbstthätigkeit erworben hätten; mit gründlichem und ernstem Arbeiten müsse angefangen werden. — Man sieht, die letzte Ursache des *dissensus* liegt in Herbarts Beziehungen zum „philanthropinischen Wesen“, das Passow über alles verabscheut. — Übrigens mag bemerkt werden, daß der Vorschlag, den altsprachlichen Unterricht mit dem Griechischen zu beginnen, auch schon früher aufgetaucht ist, so in des Helmstädter Professors H. v. d. Hardt *Studiosus Graecus* (1699), welcher auch eine Anleitung dazu giebt, die mit Franckes beinahe zusammenfällt. Auch Gesner findet, daß es eigentlich der natürliche Weg wäre, von der älteren zur jüngeren Sprache fortzuschreiten (Isag. § 140).

dides), einen Redner (Isocrates, Demosthenes), einen Philosophen (Platon), einen Tragiker (Äschylus, Sophokles), einen Komiker (Aristophanes), einen Lyriker (Pindar, Theokrit), in jedem Semester nur einen. Außerdem findet Privatlektüre statt. Schriftliche Übungen begleiten die Lektüre von der ersten bis zur letzten Stufe; sie schließen in I ab mit „größeren rhetorischen und philosophischen Kompositionen und freien Übertragungen aus dem Deutschen oder Lateinischen in griechische Verse. Hexameter und Distichen. Jambische Trimeter. Lyrische Maße.“[1]

Das Conradinum ging in den Kriegsstürmen des Jahres 1814 ein. Passow fand einen neuen Wirkungskreis an der eben neu konstituierten Universität zu Breslau, wo er als erster Professor der Altertumswissenschaft das neuhumanistische Studium anpflanzte (1815—1833). Der Enthusiasmus für Nationalerziehung verließ ihn auch hier noch nicht, er schien der Regierung sogar am Anfang der Professur durch einige Wochen Gefängnis gedämpft werden zu müssen.

Die Idee, in den Mittelpunkt des altsprachlichen Unterrichts das Griechische zu stellen, führte noch eine Zeitlang ein ungewisses Leben. In dem preußischen Schulplan von 1816 wird die Sache als offene Frage behandelt. Noch in einer preußischen Direktorenkonferenz vom Jahre 1841 (Erler, 28) wird sie sichtbar; der Idee nach habe im Gymnasiallehrplan nur die griechische und die englische Sprache, nicht die lateinische und französische Raum. Aber die Zeit der „Ideen“ ist vorüber und man fügt resigniert hinzu: die Wirklichkeit verlange in erster Linie Lateinisch und statt Englisch Französisch.

Nach all den enthusiastischen Reden wird es dem Leser erquickend sein, auch einmal wieder die Stimme des gesunden Menschenverstandes zu hören. Herbart mag in seinem Namen sprechen. Er stand, eine verständige und unenthusiastische Natur, dem romantisch-nationalen, spekulativ-phantastischen Humanismus fremd gegenüber; ihrer Grundrichtung nach gehören seine philosophischen und religiösen, seine politischen und pädagogischen Anschauungen der Denkweise der Aufklärung an, wie er denn auch wiederholt der Verfasser des Revisionswerks gegen die Schmähungen des Humanimus sich annimmt.

Gar nichts giebt er auf die Rede: Sprachen würden um ihrer Erlernung willen erlernt, oder, wie man sagt, um der Geistesgymnastik willen; sondern mit voller Zuversicht spricht er wiederholt aus, was

[1] Schon in Weimar spielten „Stilübungen“ im griechischen Unterricht der Selekta eine Rolle; und in den Briefen an Voss und Jacobs ist oft von seinen Bemühungen die Rede, ein Übungsbuch, aus Übersetzungen aus griechischen Schriftstellern bestehend, zusammenzustellen; s. Leben 93, 132, 140.

selbstverständlich war, so lange der gesunde Menschenverstand eine Stimme in pädagogischen Dingen hatte: daß die Erlernung von fremden Sprachen nur durch die Notwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt werden könne; das gelte von den alten so gut wie von den neuen Sprachen. Am schärfsten hat er sich hierüber in dem pädagogischen Gutachten über Schulklassen (1818) und in dem Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen (1823) ausgesprochen[1]: „Mögen die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neuesten Phrasen kleiden; das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größeren bildenden Kräfte anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken.“ „Daß man junge Leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die Gymnasialklassen gehen läßt und sie dort mit Strenge zu Arbeiten anhält, deren Zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen, ist einer von den stärksten Beweisen von Mangel an Nachdenken und von Hingebung an unbestimmte Lobpreisungen der alten Sprachen, die an Charlatanerie grenzen.“ HERBART erblickt in der Erlernung von Sprachen eine lästige Notwendigkeit, welche die Entwicklung lange zurückhält, ja auf das empfindlichste stört; er vergleicht sie den Kinderkrankheiten. „Ableugnen, daß die Jugend durch anhaltendes und strenges Sprachstudium während einiger Jahre in einen gespannten Zustand versetzt wird, der mit natürlicher Entwicklung des Geistes nicht identisch ist, dies ableugnen hieße mit sehenden Augen blind sein wollen. Der gespannte Zustand wird bei den meisten Individuen ein Zustand des wirklichen Leidens, dem die Natur des Kindes sich zu entwinden sucht und in welchem es nur durch Strafen, Ermahnungen, Lockungen des Ehrgeizes und dgl. kann festgehalten werden. Nun kann freilich die menschliche Natur viel ertragen, sie hat eine ungeheuere Kraft sich wieder herzustellen, wie in körperlicher, so auch in geistiger Hinsicht. Aber eben dieser Umstand verführt leicht die Schulmänner, wie die Ärzte, zu viel zu wagen, mit dem Unterschiede, daß die Ärzte für ihr Wagstück nur dann gelobt werden, wenn der Erfolg glücklich ist, die Schulmänner aber den Patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. Und warum geht ihnen das ungestraft hin? Weil sie ihre

[1] HERBARTS pädagog. Schriften, herausg. v. O. WILLMANN II, 72 ff., 143 ff. Die vortreffliche Ausgabe kommt durch Einleitungen, Anmerkungen, Parallelstellen u. s. f. dem Leser auf jede Weise zu Hülfe.

Unwissenheit im Punkte der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung zu bedecken verstehen mit dem Glanz ihrer Gelehrsamkeit.“

Allerdings Herbart leugnet nicht den Wert des Unterrichts in den Sprachen und besonders den alten überhaupt. Aber fruchtbar kann derselbe nur werden, wenn nach pädagogischen Grundsätzen verfahren wird. Daß dies schon der Fall sei, davon ist er freilich gar nicht überzeugt. Vor allem scheinen ihm auch nach der Reorganisation im 19. Jahrhundert die Gymnasien an einem alten Erbübel zu leiden: der alten Weise des Lateinlernens, besonders des Schreibenlernens. „Von diesem behaupte ich, daß es zugleich die Lehrer und die Schüler verstimmt und daß nur eiserne Naturen (bekanntlich giebt es deren, die auch in schädlichen Dünsten gesund bleiben) dabei bestehen können. Anfang, Mittel und Ende dieses Lateinlernens ist eine Quälerei um geringen Lohn“ (II, 155). Das Lateinschreiben beginne zu früh; um des Schreibens willen werde verfrühtes Grammatiktreiben notwendig; auch fehle es der römischen Litteratur an geeigneter Lektüre für das Knabenalter. Daher sei es unmöglich, für diesen Unterricht Interesse zu erwecken, und ohne Interesse kein Gelingen.

In dieser Auffassung ist jener bekannte Vorschlag Herbarts, den zu wiederholen er sein Lebelang nicht müde geworden ist, begründet: der Unterricht in den alten Sprachen müsse mit den Griechen und zwar mit dem Lesen der Odyssee beginnen. Es ist nicht Enthusiasmus für die griechische Litteratur, der diesen Vorschlag eingiebt; dem Enthusiasmus, sagt er geradezu, werde vielmehr durch seine Lehrart vorgebeugt, sondern rein pädagogische Erwägung. Die Odyssee sei durch die Sprache wie durch den Inhalt ein geeignetes Buch für das Knabenalter vom 8. bis höchstens zum 12. Jahr: das spätere Alter sei ihm entwachsen, es wende sich von der Fabel ab, und erst der Mann kehre, mit ganz anderen Empfindungen zu ihm zurück. Eine Jugend, heißt es in der allgemeinen Pädagogik (I, 426), sei hier dargestellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein Mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften. Und früher sagt er einmal, der sittliche Eindruck jener alten Erzählungen auf das nicht verbildete Kindesgemüt könne kein zweideutiger sein: „schon das Verhältnis der Fabel zur Wahrheit und der Roheit zur Bildung muß dem Knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes Bild vergleicht mit dem Kreis, in dem er lebt. Und der doppelte Gegensatz, teils zwischen den Menschen des Dichters und den Seinen, die er liebt und ehrt, teils vollends zwischen jenen Göttern und der Vorsehung, die er sich denkt nach dem Bilde der Eltern und die er anbetet nach ihrem Beispiel: dieser Gegensatz thut bei einem rein gehaltenen jugendlichen

Gemüt gerade die umgekehrte Wirkung, wie bei denen, welche vor der Langenweile gedehnter Religionsvorträge Schutz suchen bei Phantasien, mit denen sie dreist spielen dürfen, und Ersatz in Kunstübungen, woran sie ihre eigene Meisterschaft zu bewundern hoffen" (I, 292.) — Man sieht, HERBART ist mit nichten ein romantisches Gemüt; dem neuen Kult der Griechengötter seitens humanistischer Dichter und Philologen setzt er seinen alten hausbackenen Aufklärungsglauben an die Vorsehung entgegen.

Mit derselben ganz modernen und ganz aufgeklärten Empfindung der Überlegenheit blickt HERBART auch auf die übrige griechische Litteratur. „Wer als Mann den Homer liest, den wird ein häufiges Lächeln anwandeln, wie wenn er der Geschäftigkeit eines rüstigen Knaben zusähe. In das nämliche Lächeln lösen sich häufig die Anstrengungen des Denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige Belehrung findet, die für unser Zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. Es ist daher ein Herabsteigen, nicht ein Emporklimmen, wenn man in späteren Jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein großes Interesse hat, wie wenn der bejahrte Mann sich in die Kreise liebenswürdiger Jünglinge mischt." So äußert er sich als junger Mann in den Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien, bei deren Abfassung er an eine Reform der Bremer Domschule dachte (1801; I, 77). Es ist seine bleibende Ansicht: die griechischen Philosophen und im Besonderen Plato ist vortrefflich geeignet, Jünglinge zum Nachdenken zu erregen und im Denken zu üben. Aber man muß die Zeit nicht versäumen: „schon im späteren Knabenalter kann nach ein paar leichteren Dialogen die Republik gelesen werden. Sie ist dem erwachenden Interesse für die größere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie ebensowenig, als Homer einem Jünglinge, der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft" (Allg. Pädagogik, I, 430). Genauer wird der Gebrauch Platos in dem Schriftchen über den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien (1821, II, 133) bestimmt: Krito und Apologie werden in II gelesen. In I ist die Republik das Hauptwerk; nicht um es ganz zu lesen, sondern um vorzüglich das erste, zweite, vierte, achte und die folgenden Bücher beim Unterricht zu benutzen. Außerdem empfiehlt HERBART den Herodot (gleich nach Homer), Xenophon (ohne die Memorabilien, die er mit einer Art von moralischer Prüderie als unsittlich verwirft), Plutarch und Sophokles.

Wie das Griechische in so frühem Alter bis zur Lesefertigkeit zu lehren sei, zeigte HERBART in seinem pädagogischen Seminar, nachdem

er schon als Hauslehrer die ersten Versuche gemacht hatte. Aus und an dem Schriftsteller, nicht aus der Grammatik, die Sprache lernen, so kann man die Summe auch der Herbartischen Methode ausdrücken. Sobald die ersten Elemente der Deklination und Konjugation gelernt sind, beginne das Lesen; zuerst wenige Verse, die der Lehrer vorübersetzt; Wörter werden gemerkt, bekannte Formen analysiert. Der Lehrer ist Grammatik und Wörterbuch. So wächst Fertigkeit und Lust miteinander.

Viel näher als HERBART stand SCHLEIERMACHER den Altertumsstudien; in der pädagogischen Erörterung derselben entfernt er sich aber von jenem nicht allzuweit. Er unterscheidet den Wert der Sache an sich und ihren Wert als Unterrichtsgegenstand. Den alten Sprachen will er keinen Platz in der Erziehung zu den bürgerlichen Berufen einräumen; die formal bildende Kraft ist ihm nicht hinlängliche Rechtfertigung: man darf keinen Stoff der Bildung zum Grunde legen, der hernach im Leben ganz und gar verschwindet. Also kein Latein in Bürger- und Realschulen. Aber auch in den gelehrten Schulen gilt jener Kanon; er findet, daß in den Gymnasien „zu viel Wert gelegt wird auf Gegenstände, die zwar bei richtiger Methode die formelle Bildung sehr begünstigen, aber ihrem Stoff nach späterhin verschwinden: *in spem futurae oblivionis* wird auf unsere Schulen sehr viel gelernt.“ Die ganze Rede von der formellen Bildung sei nachträglich untergelegt (Erziehungslehre, 450 ff., 523 ff.).

Drittes Kapitel.

Die Instauration des gelehrten Unterrichtswesens in Preußen auf der Grundlage der neuhumanistischen Anschauungen.

Während der langen Regierung Friedrich Wilhelms III. ist eine vollständige, die äußeren und inneren Verhältnisse gleichmäßig umfassende Umgestaltung der preußischen Gelehrtenschulen zum Abschluß gekommen.

Ich erwähne zunächst zwei wichtige Veränderungen in der äußeren Stellung der Gelehrtenschule, welche übrigens schon unter dem ZEDLITZschen Regime ihren Anfang genommen hatten: 1) Aus der großen Menge von Lateinschulen mit sehr verschiedener Leistungsfähigkeit wurde

eine kleine Anzahl ausgesondert, welchen, unter dem Namen von Gymnasien, die Vorbereitung für das Universitätsstudium in fest geregeltem Kursus ausschließlich vorbehalten wurde. 2) Die Gymnasien wurden aus der kirchlichen Verwaltung herausgelöst und als ein besonderes Gebiet der Staatsverwaltung eingefügt.

Die erstgenannte Veränderung wurde durch die Einführung des Abiturientenexamens eingeleitet, welches durch Edikt vom 23. Dezember 1788 angeordnet wurde. An Vorschriften über Prüfungen, durch welche Begabung und Vorbildung der Schüler vor dem Beginn des Universitätsstudiums daraufhin zu untersuchen seien, ob ein erfolgreiches Studium erwartet werden könne, fehlte es zwar schon lange nicht mehr; seitdem nach der Reformation der Staat durch Stipendien für Beschaffung geistlicher und weltlicher Beamten zu sorgen übernommen hatte, war Prüfung der Aspiranten eine notwendige Ergänzungsmaßregel. Als am Anfang des 18. Jahrhunderts, offenbar in Zusammenhang mit der modern-wissenschaftlichen Entwickelung, nach langer Stockung die außerordentliche Zunahme der Zahl der Studierenden das Bedürfnis zu überschreiten begonnen hatte, waren in den meisten Territorien neue und schärfere Prüfungsvorschriften erlassen worden; regelmäßig mit der Maßgabe, daß Kinder unbemittelter Eltern, wenn sie nicht durch besondere Begabung sich auszeichneten, zum Studium nicht zugelassen werden sollten. Derartige Edikte hatten z. B. Preußen 1708 und 1718, Gotha 1718, Hessen 1721, Kurbraunschweig 1722 erlassen, „weilen ein jeder," sagt das preußische, „bis auf Handwerker und Bauern seine Söhne ohne Unterschied der *ingeniorum* und Kapacität studieren und auf Universitäten in hohen Schulen *sumptibus publicis* unterhalten lassen will." Die hessische Verordnung untersagte „Bürgern oder Bauern und herrschaftlichen Livreebedienten ihre Kinder von den gemeinen Hantierungen ab und zum Studieren oder zu dem Stande der sogenannten Honoratiorum zu erziehen, er habe denn vorher hinlängliche Attestate von deren Fähigkeiten beigebracht und gnädigste Einwilligung dazu erhalten" (Weber, 255). Außer den Schulprüfungen bestand übrigens auch der alte Gebrauch bei den Universitäten fort, durch eine Aufnahmeprüfung sich wenigstens gegen ganz unvorbereitete Teilnahme an ihrem Unterricht zu schützen. Eine neue Ära der Abgangsprüfungen begann mit den Aufklärungsreformen in den katholischen Ländern; die straffere Organisation, welche der Jesuitenorden dem gelehrten Schulwesen gegeben hatte, war hier in die Hände der Staatsverwaltung übergegangen. Vielleicht sind die Vorgänge in Österreich und Bayern nicht ohne Einfluß auf die preußische Schulverwaltung gewesen.

Die neue preußische Verordnung, welche noch von ZEDLITZ, nach GEDIKES und MEIEROTTOS Entwürfen, zu Stande gebracht, wenn auch nicht mehr von ihm, sondern von seinem Nachfolger WÖLLNER unterschrieben ist, ordnet eine allgemeine Prüfung aller zur Universität Abgehenden durch das Lehrerkollegium, aber unter Aufsicht eines Regierungskommissars, an. Die Prüfung, welche zweimal im Jahr stattfindet, umfaßt alle Unterrichtsfächer; in das Zeugnis sind Urteile über die Leistungen in den alten und neueren, besonders der deutschen Sprache, sowie über die wissenschaftlichen Kenntnisse, vorzüglich in der Geschichte, aufzunehmen. Die Prüfung derjenigen, „die nicht auf öffentlichen Gelehrtenschulen, sondern nur durch Privatunterricht oder auch auf solchen Schulen, die eigentlich nicht als gelehrte Schulen anzusehen," vorbereitet seien, verblieb den Universitäten. Auch schloß das Zeugnis der Unreife nicht aus, weder vom Universitätsstudium, noch von der späteren Staatsprüfung und der Anstellung im Staatsdienst; nur der Genuß von Benefizien war an das Reifezeugnis geknüpft. Eine neue Prüfungsordnung vom 15. Juni 1812 ließ es im Wesentlichen hierbei bewenden, nur übertrug sie die Prüfung der Externen an die wissenschaftlichen Deputationen, später Prüfungskommissionen. Das Resultat der Prüfung wurde nach der neuen Instruktion durch drei Noten ausgedrückt, I oder unbedingt tüchtig, II oder bedingt tüchtig, III oder untüchtig. Das Zeugnis der Untüchtigkeit schloß aber auch jetzt noch von den gelehrten Berufen nicht aus. Daß davon fleißig Gebrauch gemacht wurde, sei es auch nur um durch die Immatrikulation zugleich die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst zu erlangen, ersieht man aus einer Tabelle, welche in COUSINS *État de l'instruction secondaire en Prusse* (1834) mitgeteilt ist. In den neun Jahren von 1820—1828 bestanden die Prüfung an den Gymnasien mit Note I 1628, mit II 6709, mit III 545; bei den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen mit I 9, mit II 1499, mit III 3011. Erst in den 20er Jahren wurde allmählich, zunächst durch Verordnungen der einzelnen Ministerien, der Zugang zum Staatsamt denjenigen, welche kein Reifezeugnis mitgebracht oder auf der Universität erworben hätten, durch Versagung der Staatsprüfung gewehrt. Das neue Reglement für die Maturitätsprüfung vom 4. Juni 1834 schloß den Kreis: der Weg zu den Universitätsstudien oder vielmehr zu den Berufen, für welche sie vorbilden, geht von jetzt ab durch das an einem Gymnasium zu bestehende Maturitätsexamen.[1]

Diejenigen Schulen, welche von der Regierung als berechtigt zur

[1] WIESE, das höhere Schulwesen in Preußen, I, 478 ff. Über die Entstehung der ersten Abiturientenprüfungsordnung RETHWISCH, 199 ff.

Entlassungsprüfung und somit zur Vorbereitung für das Studium ausdrücklich und namentlich anerkannt wurden, erhielten nun ausschließlich den Namen Gymnasium. Die Zahl derselben war im Verhältnis zu der Zahl der Lateinschulen gering. RETHWISCH giebt die Anzahl der letzteren in den preußischen Ländern um die Mitte des 18. Jahrh. auf etwa 400 an. In dem auf mehr als das Doppelte der Bevölkerung angewachsenen Staat betrug im Jahre 1818 die Zahl der anerkannten Gymnasien nur 91. Bei einer Generalvisitation im Jahre 1792 hatte MEIEROTTO in Ostpreußen 60 Schulen gefunden, welche zur Universität entließen; früher war die Zahl größer gewesen und die der Lateinschulen überhaupt, auch die kleinsten eingerechnet, natürlich erheblich größer: 1818 zählte die Provinz zwölf Gymnasien (WIESE, a. a. O. 51, 412, 420). Die übrigen Lateinschulen, die nun zunächst zum Elementarschulwesen geschlagen wurden, paßten sich, nach Entlastung von der Aufgabe der Vorbildung zu Universitätsstudien, den Bedürfnissen der Gemeinden, so gut es gehen wollte, an; sie gestalteten sich als Bürgerschulen, Realschulen, Progymnasien, zunächst ohne Einwirkung der Regierung selbständig ihren Kursus abgrenzend. 1832 wurde durch eine Prüfungsordnung und damit gegebene Klassifikation auch das Realschulwesen in den Kreis des höheren Schulwesens hineingezogen. Hiervon später. —

Die Herauslösung des gelehrten Schulwesens aus der kirchlichen Verwaltung begann um dieselbe Zeit. Die Verwaltung der gelehrten Schulen war bisher durch die Konsistorien und Oberkonsistorien, unter Oberaufsicht des geistlichen Departements, das eine Abteilung des Geheimen Staatsrates bildete, geführt worden. Die Errichtung des Oberschulkollegiums im Jahre 1787, welchem eine „allgemeine Oberaufsicht über das Ganze des gesamten Schulwesens“ übertragen wurde, war der erste Schritt zur Säkularisierung der Verwaltung. Im Jahre 1808 wurde für die Verwaltung der Externa des Unterrichtswesens und des Kultus eine Abteilung im Ministerium des Innern (die dritte) bestimmt. Die Leitung der Abteilung übernahm W. v. HUMBOLDT. Als beratende Sachverständigenkommission für die innere, pädagogisch-technische Leitung der Verwaltung wurde der Sektion die „wissenschaftliche Deputation“ in Berlin, mit „auswärtigen Zweigen“ in Königsberg und Breslau, beigegeben. Zum Direktor derselben hatte HUMBOLDT F. A. WOLF ausersehen. Da dieser, von Hochmut und Mißmut wie gelähmt, (er bestand darauf Staatsrat zu werden, was HUMBOLDT mit unendlicher Geduld und Schonung vergebens ihm auszureden suchte) das Amt anzunehmen sich nicht entschließen konnte, so trat SCHLEIERMACHER an seine Stelle. HUMBOLDTS Entwurf zu einer

Instruktion für diese Behörde (Werke, V, 334—343) bezeichnet als ihre Aufgabe die Beförderung der allgemeinen Bildung, deren Erwerbung in den allgemeinen, keinem einzelnen Zweck besonders gewidmeten Schulanstalten beabsichtigt wird. Daher wählt sie zu Mitgliedern ausschließend Männer, „die sich den philosophischen, mathematischen, philologischen und historischen Studien, mithin denjenigen Fächern widmen, welche alle formelle Wissenschaft einschließen. Man sieht, Vertreter der Berufswissenschaften, auch der Theologie, sind von dieser obersten Leitung des gelehrten Unterrichtswesens ausgeschlossen. 1816 wurde die Aufgabe der Deputation auf die Prüfung der Schulamtskandidaten eingeschränkt und ihr Name in wissenschaftliche Prüfungskommission umgeändert. Auch die oberste Verwaltungsinstanz erfuhr 1817 eine Umformung: die bisherige Abteilung für Unterricht und Kultus im Ministerium des Innern wurde als eigenes Ministerium konstituiert.

Die Verstaatlichung der Gymnasialverwaltung erreichte ihren Abschluß durch die Errichtung der Provinzialschulkollegien neben den Konsistorien (1825). Ein Provinzialschulrat steht seitdem der Verwaltung des Gymnasialwesens in jeder Provinz vor: in der Regel ein Mann mit philologischer Vorbildung, der aus dem Lehrerberuf in den Regierungsberuf übertritt. Die Philologen haben an Stelle der Theologen das Schulregiment übernommen: die Philologie ist als regierende Wissenschaft an die Stelle der Theologie getreten. Die Theologen sind aus der Schule und dem Schulregiment in die Kirche verwiesen. —

In der inneren Geschichte des Gymnasialwesens während der Regierung Friedrich Wilhelms III. kann man zwei Abschnitte unterscheiden: ein Zeitalter der Umwälzung und eines der Konsolidierung; jenes beginnt mit dem Neubau der gesamten Staatsordnung nach 1806, dieses mit dem Eintrittt Joh. Schulzes als Rat in das Ministerium Altenstein (1818). Die Verordnungen über die Lehrerprüfung von 1810, die Maturitätsprüfung von 1812; und der Lehrplan von 1816 bezeichnen den ersten Abschnitt, den zweiten die entsprechenden Verordnungen der 30er Jahre: über die Lehrerprüfung von 1831, über die Maturitätsprüfung von 1834, endlich der Normalplan von 1837.

Der Säkularisierung des Gymnasialregiments entspricht die Säkularisierung des Lehramts: die Theologen wurden ersetzt durch klassische Philologen, zu denen allmählich auch Mathematiker und moderne Philologen kamen. Die neuen Prüfungsordnungen für das Lehramt bezeichnen den Entwickelungsgang. Bis zur Prüfungsordnung von 1810 war die allgemeine theologische Prüfung zugleich Lehramtsprüfung. Eine Prüfung *pro loco* mochte nach Gelegenheit bei der

Bewerbung um eine Stelle hinzukommen. Statt eines solchen begnügte sich der Patron wohl auch mit dem empfehlenden Zeugnis eines Universitätslehrers, selbstverständlich mit dem Zeugnis eines Seminarvorstehers, wie Wolf oder Gedike; höchstens wurde noch eine Probelektion abgelegt. Schien eine besondere Prüfung erforderlich, so wurde sie von einem Mitglied des Konsistoriums abgenommen. Eine derartige Prüfung, welche im Jahre 1790 der Konsistorialrat Reccard in Königsberg mit dem *cand. theol.* Wolff aus Rastenburg, designiert zum Rektor in Saalfeld in Ostpreußen, abhielt, findet der Leser ausführlich beschrieben bei Rethwisch, S. 16—20. Dieselbe wird als eine besonders eingehende angesehen werden dürfen. Sie fand an zwei Tagen in der Wohnung des Examinators statt. Die mündliche Prüfung umfaßte Hebräisch, Griechisch (eine Fabel des Äsop aus Gedikes Lesebuch, wobei es dem Kandidaten aber gar sehr an Vokabelkenntnis mangelte), Lateinisch (Cicero, Virgil, Ovid), Französisch, Geschichte, Geographie, Theologie, Arithmetik, Geometrie (wo es gar sehr fehlte), Naturwissenschaft (wo ebenfalls große Leere war). Die schriftliche Prüfung bestand aus einem lateinischen Lebenslauf, einer Übersetzung aus dem Griechischen (Äsop) und Lateinischen (Horaz), sowie ein paar historischen und mathematischen Aufgaben elementarster Natur.

Durch das Edikt vom 12. Juli 1810 wurde eine allgemeine Lehramtsprüfung eingeführt. Dieselbe sollte, ohne Hinsicht auf ein bestimmtes Lehramt, die wissenschaftliche Befähigung zur Übernahme eines solchen überhaupt ermitteln. Die nächste Absicht desselben war, dem möglichen Mißbrauch der Patronatsrechte zu Anstellung untauglicher Subjekte vorzubeugen: nur solchen, deren *facultas docendi* der Staatsbehörde dargethan, sollten fortan Lehrstellen an gelehrten Schulen übertragen werden dürfen. Die besondere Geeignetheit für eine bestimmte Stelle zu ermitteln, blieb einer jedesmaligen Prüfung *pro loco* vorbehalten. — Als tieferen Sinn der Maßregel bezeichnet Humboldt die Bildung eines Lehrerstandes, in dem sich mit der Zeit ein einheitlicher Gesamtgeist entwickeln werde, welcher eine feste und sicher zum gemeinschaftlichen Ziel hinstrebende Richtung habe. „Es entsteht eine pädagogische Schule und eine pädagogische Genossenschaft; und wenn es wichtig ist, durch Zwang bewirkte Einheit der Ansichten zu verhüten, so ist es ebenso wichtig, durch eine gewisse Gemeinschaft, die nie ohne eine Absonderung des nicht zu ihr gehörenden denkbar ist, eine Kraft und einen Enthusiasmus hervorzubringen, welche dem einzelnen und zerstreuten Wirken immer fehlen, welche den Schlechten von selbst entfernen, den Mittelmäßigen heben und leiten, und die Fortschritte auch des Besten befestigen und beflügeln.“ Also einen

Lehrerstand mit wirksamem Korpsgeist hervorzubringen war die letzte Absicht der neuen Einrichtung.[1]

Die Prüfungsordnung hat übrigens noch eine sehr einfache Gestalt: „Die Kenntnisse, sagt § 4, welche im allgemeinen von den angehenden Schulmännern werden gefordert werden, sind philologische, historische, mathematische. Jedoch soll es keinem Kandidaten verwehrt sein, auch in anderen Fächern, denen er sich vorzüglich gewidmet hat, sich prüfen zu lassen“. „Jedem vollständig oder auch nur teilweise Geprüften wird ein Zeugnis ausgestellt, das bestimmt aussagt, in welchen Fächern und vornehmlich in welchen der drei als Hauptgegenstände der Prüfung aufgestellten Fächern Stärke oder Schwäche, und in welchem Verhältnis die Lehrgeschicklichkeit zu den Kenntnissen sich gezeigt hat; das auch den Grad der gesamten Tüchtigkeit des Geprüften durch Bezeichnung der Stufe des Unterrichts, dazu er sich eignen möchte, möglichst genau angiebt“ (§ 10). —

Wie die Lehrerbildung allmählich durch die Vorschriften über die Lehrerprüfung, so wurde der Unterrichtskursus der Gymnasien allmählich durch die Abiturientenprüfungsreglements fixiert. Das erste vom Jahre 1788 enthielt noch keinerlei detailierte Bestimmungen. Es fanden daher große Ungleichheiten bei der Handhabung desselben statt. Was z. B. das Griechische anlangt, so wurden meist nur Übersetzungen aus dem Griechischen, häufig ins Lateinische, hin und wieder jedoch auch Übersetzungen ins Griechische verlangt. Die mündliche Prüfung wurde häufig auf das N. Testament beschränkt. Hin und wieder mußten die Deputationen auch noch der Meinung entgegentreten, als sei Griechisch nur von den Theologen zu verlangen (Wiese, Höh. Schulw. I, 182 ff.). Die erste allgemeine und durchgreifende Fixierung der Forderungen in der Prüfung und damit schließlich auch des ganzen Unterrichtskursus wurde erst von Humboldt ins Auge gefaßt. Auf seine Anregung wurde eine neue Prüfungsordnung und ein Normallehrplan ausgearbeitet. Jene wurde am 25. Juni 1812 publiziert; dieser, der im Entwurf schon 1811 Wolf vorgelegt worden war, kam erst 1816 zum Abschluß und ist überhaupt nie als allgemein verbindliche Verordnung publiziert worden.[2] Er zeigt aber Tendenz und Ziel, welches die Schulverwaltung verfolgte. Verfasser beider Arbeiten war J. W. Süvern (geb. zu Lemgo 1775, gest. zu Charlottenburg 1829).

[1] Wiese, das höh. Schulwesen I, 546 ff. Das Edikt bei von Rönne II, 22.

[2] Die Prüfungsordnung findet man in einem Sammelwerk von F. Schultze, die Abiturientenprüfung, 1831; die Unterrichtsverfassung in Mushackes preußischem Schulkalender für 1858 (S. 231—259).

Ein Schüler FICHTES und WOLFS, dann Mitglied von GEDIKES Seminar, war SÜVERN, nachdem er in Thorn und Elbing das Rektorat und zuletzt in Königsberg die Professur der Philologie verwaltet hatte, 1809 in die Unterverwaltung berufen worden.[1] In den Bestimmungen über den Unterricht in den alten Sprachen kommen die Prüfungsordnung und der spätere Schulplan überein; dagegen geht der letztere in den Anforderungen an den mathematischen Unterricht erheblich weiter. Vielleicht hat in dieser Richtung, außer HERBART, mit welchem SÜVERN bekannt war, auch A. F. BERNHARDI, Direktor des Friedrichsgymnasiums, Einfluß geübt. Des letzteren Ansichten sind in einer Reihe von Programmen entwickelt, welche dann als Buch zusammengedruckt worden sind.[2] Mit FICHTEscher Lust am Konstruieren werden aus PESTALOZZIschen Gesichtspunkten die für ein Gymnasium notwendigen Unterrichtsgegenstände deduziert, wobei natürlich als oberstes Gesetz gilt, daß die Brauchbarkeit nicht mitzureden hat. Mathematik und Sprachen ergeben sich als notwendig; dieselben, so wird in dem Programm vom Jahre 1815: „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung“ ausgeführt, ergänzen sich auf das glücklichste: beide bieten eine Reihenfolge von Übungen, aber von verschiedener Art, sodaß alle intellektuellen Fähigkeiten zu Fertigkeiten sich zu bilden an ihnen die angemessenste Gelegenheit haben.

Der Lehrplan vom Jahre 1816 entspricht dieser Anschauung. Drei Hauptgegenstände hat nach ihm der Gymnasialunterricht: L a t e i n i s c h, G r i e c h i s c h und M a t h e m a t i k. „Das Verhältnis der Stundenzahl im Lateinischen und Griechischen muß sich in den beiden obern Klassen (II mit zweijährigem, I mit dreijährigem Kursus) der Gleichheit nähern, das Deutsche kann etwa die Hälfte der dem Lateinischen oder Griechischen gewidmeten Zeit einnehmen. Auf der mittleren Bildungsstufe (IV mit einjährigem, III mit zweijährigem Kursus) kann eine etwas größere Differenz zwischen Lateinischem und Griechischem stattfinden. Auf der unteren Bildungsstufe wird das Lateinische beschränkt und dem Deutschen zugelegt, welches jenem gleichstehet. Von den Wissenschaften muß besonders Mathematik hervortreten und ihre Stundenzahl der des Lateinischen und Griechischen auf allen Stufen gleich sein oder doch nahe kommen“. Geschichte und Geographie kommt mit der Hälfte, Religion und Naturwissenschaften mit einem Drittel jener Stundenzahl aus. Das beigegebene Schema weist in den beiden oberen

[1] PASSOW, Zur Erinnerung an SÜVERN, Programm des Thorner Gymn. 1860.

[2] BERNHARDI, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. 1818. Ein Art. über B. in der Encykl. I, 579 ff. von KLIX.

Klassen dem Lateinischen acht, dem Griechischen sieben, der Mathematik sechs, dem Deutschen vier, der Geschichte und Geographie drei, der Religion und Naturwissenschaft je zwei Stunden zu.

Ausgestoßen aus dem Lehrkursus werden ausdrücklich (in § 3): 1) eine herkömmliche Lektion unter dem Titel gemeinnützige Kenntnisse („ein Aggregat von Notizen, welche ihrer fragmentarischen Beschaffenheit wegen dem Geist des organischen Denkens und Wissens geradezu entgegen sind“); 2) besondere Lektionen über Litteratur, Geographie, Antiquitäten und Mythologie der beiden klassischen Völker („ohne Schöpfung aus den Quellen, aus Handbüchern zusammengestellt, führen sie leicht zur Akrisie“); 3) die allgemeine Encyklopädie der Wissenschaften, sowie Philosophie, Logik, Ästhetik und Rhetorik (alle diese Fächer gehören, wie die vorher genannten, der Universität an: „die Schule soll nur zum philosophischen Selbstdenken anleiten und zum Studium der Philosophie vorbereiten. Die richtige und strenge Behandlung der Wissenschaft wird das beste Mittel zur Erweckung eines philosophischen Geistes sein und die Denkkraft formell bilden“). Endlich wird 4) das Französische gestrichen, was die Prüfungsordnung vom Jahre 1812, einen französischen Aufsatz verlangend, noch voraussetzte. Die hierdurch gewonnenen Stunden werden der Mathematik zugelegt, deren Ziel dort überhaupt nicht höher gesetzt war, als es der Lehrplan von 1816 schon in III erreichen will.

In den alten Sprachen ist das Ziel beider Verordnungen das gleiche. Für das Lateinische wird als Ziel der Oberstufe bezeichnet: geläufig lesen (auch den Tacitus, „mit genauerer Überlegung“), und „rein und fehlerlos ohne Germanismen schreiben und über angemessene Gegenstände einfach und grammatisch richtig auch mündlich sich ausdrücken“. „Im Griechischen muß die attische Prosa und der Homer ohne Vorbereitung verstanden werden, mit Hilfe eines Wörterbuchs auch ein tragischer Chor“ (Unterrichtsverf. § 5). Nach der Beschreibung des Kursus (§ 8) wird in II Homer und Xenophon gelesen, in I, außer Homer, Sophokles, „welcher auf die lyrische sowohl als die dramatische Gattung vorbereiten muß“; ferner Herodot, dann Plato und Demosthenes; häusliche Lektüre unter Kontrole der Lehrer erweitert den Kreis. Die schriftlichen Übungen in I gehen mehr auf die Syntax und die Eigentümlichkeit im Gebrauch der Wörter und Redensarten. Übungen in der griechischen Poesie sind ebenso wie in der lateinischen gestattet.

Die Prüfungsordnung stellt dasselbe Ziel auf: unter Verständnis der Attischen Prosa wird noch ausdrücklich der leichtere Dialog des Sophokles und Euripides einbegriffen. Ob das Ziel erreicht ist, soll

durch mündliche und schriftliche Prüfung erforscht werden; letztere besteht in der Übersetzung und Kommentierung eines bisher nicht gelesenen griechischen Textes und einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische, „wobei etymologische und syntaktische und überhaupt grammatische Richtigkeit in jeder Hinsicht in Betracht kommen" (§ 10). Für jene giebt eine Instruktion des Münsterschen Prov.-Schulkollegiums (vom Jahre 1826) genauere Vorschriften: es ist ein Text zu wählen, „an welchem sich die Geschicklichkeit des Abiturienten zeigen kann, schwerere Konstruktionen zu entwickeln und welcher ihm zugleich Anlaß giebt in den Anmerkungen seine grammatischen Kenntnisse an den Tag zu legen. Der Kommentar ist in lateinischer Sprache abzufassen" (Schultze, Abiturientenprüfung S. 62).

Wolf hat über beide Verordnungen in gutachtlichen Äußerungen sich ausgelassen, gegen den Chef der Sektion (Schuckmann) über die Prüfungsordnung, über die Unterrichtsverfassung gegen ihren Verfasser Süvern.[1] Die ersteren sind voll bitterer und höhnischer Bemerkungen, besonders über die übertriebenen Forderungen im Griechischen: „Sophokles, Euripides und Konsorten können schon der Zeit wegen in den allerwenigsten Gymnasien eigentlich gelesen werden. Kaum daß jemand drei Prosaisten und ein gut Stück Homer hören kann. Ein tragischer Chor!! Das Ganze hier macht einen unbeschreiblichen Eindruck für jeden, der die Welt kennt, wie sie ist.[2] Ich bin wie von eigener Existenz überzeugt, daß in einer Korporation der gelehrtesten Leute äußerst wenige sind, die nach eben diesem Maßstabe das prachtvolle „Unbedingt tüchtig" (Nota I) noch im vierzigsten Jahre verdienen würden, wenn ich nur so viel Griechisch und Latein, soviel Geschichte (gar der mittleren Zeit!), so viel Mathematik und Physik und das alles neben einander überdenke. Ich meines Ortes scheide für Mathematik, wie sie gefordert wird, zuerst davon aus. Solche aber, die alle jene Forderungen zugleich erfüllen dürften, traue ich mir in dem ziemlich volkreichen Berlin nicht ein völliges Dutzend aufzufinden". — In dem Brief an Süvern über die Unterrichtsverfassung wird, in höflicherer Form, wesentlich dieselbe Ausstellung gemacht. Es heißt: „Im Ganzen hat mir die Lesung des Entwurfs wahres Vergnügen gemacht, sowohl in Ansehung der darin enthaltenen Grundsätze als vieler einzelner Anordnungen. Da indeß

[1] Die Briefe, Gutachten, Gegenentwürfe, welche an Schuckmann geschickt sind, *Cons. schol.* 175—251, in wüster Unordnung, welche Arnoldt I, 189 ff. aufgehellt hat. Der Brief an Süvern bei Arnoldt I, 274 ff.

[2] Die tragischen Chöre bildeten Glanzpunkte in der griechischen Lektüre der Thorner Schule unter Süvern; „alles lauschte wenn er sie mit klangreicher Stimme erst im Original, dann in Übersetzung vorlas". S. Passow, Erinnerung an S. 16.

das meiste hievon seit lange auch von mir anerkannt wurde, so würde vielleicht jeder andere, der von verschiedener Seite diese Gegenstände anzusehen pflegt, ein besserer Beurteiler der Schrift sein können." Nur meint er, „daß in den mehrsten Lehrobjekten die Forderungen an ein gewöhnliches Gymnasium weniger hochgestellt sein sollten"; und wieder besonders im Griechischen: „selten wird auch ein guter Schüler die schwereren Teile griechischer Dramen wirklich zu wahrem eigenen Verständnis sich deutlich machen können, da sehr selten Lehrer, wie sie sind und wohl auch sein werden, es können, ja die meisten nicht in einem etwas schwereren Prosaiker ein paar Seiten ohne Lexikon verstehen mögen."

Die Wendung, mit welcher Wolf gegen Süvern ein ausführliches Gutachten ablehnt, scheint sagen zu wollen: jene Lehrverfassung sei sein eigenes Werk, über welches er nicht zum Richter sich berufen lassen möge. Im Grunde genommen ist das auch die ganz richtige Ansicht. Soweit überhaupt von einem einzelnen Manne, kann es von Wolf gesagt werden, daß er der Vater der neuen preußischen Gymnasialverfassung sei. Seine Kritik der Einzelheiten des Süvernschen Entwurfs hat ihre Bitterkeit zum Teil eben daher, daß er nicht auch der formelle Autor ist. Er hätte es, wie früher erwähnt ist, sein können und sollen; er hat an seinen Stellvertretern gerächt, daß er selbst es verschmähte. Sachlich ist zwischen seinen Anschauungen und denen der Organisation in den wesentlichen Stücken Übereinstimmung. Allerdings die Ausdehnung des mathematischen Unterrichts ist wider seine Ansicht von der Bedeutung desselben für die allgemeine Bildung; sie gehörte jedoch auch, wie bemerkt, der Organisation nicht ursprünglich an und ist vermutlich in Wirklichkeit nie durchgeführt worden, schon weil es an den Lehrern dafür fehlen mußte. Dagegen sind die Bestimmungen der Verordnungen über den Unterricht in den alten Sprachen, abgesehen von der Neigung, das Wünschenswerte in der Form von allgemein verbindlichen Forderungen auszusprechen, von denen, welche Wolf gemacht haben würde, nicht erheblich abweichend. Was das Griechische anlangt, so fordert auch Wolfs Gegenentwurf einer Prüfungsordnung: so viel Kenntnis der Grammatik und Übung in der Interpretation, daß der Examinand ein ihm noch unbekanntes Kapitel eines Historikers, wie Diodor oder Arrian, und ein Stück aus Homer oder Euripides oder aus den Gnomikern teils ins Deutsche, teils ins Lateinische übersetzen könne (*Cons. schol.* 226). Vollständig ist die Übereinstimmung in den allgemeinen Grundanschauungen Wolfs und Süverns: die Abneigung gegen alle Rücksicht auf die Brauchbarkeit, gegen encyklopädische Kenntnisse, gegen abstrakte Formeln, die Richtung

auf formale Bildung des Verstandes und Geschmacks an den Alten, kurz, der Gegensatz gegen die Aufklärung. Alle diese Dinge sind von niemandem mit größerer Entschiedenheit als von WOLF ausgesprochen worden. —

Ein paar Beispiele mögen zeigen, wie sich die neuhumanistische Reformation der Gymnasien unter bedeutenden Schulmännern und günstigen Umständen gestaltete.

Das Gymnasium zu Frankfurt a. O., welches durch Kombination der beiden uns aus dem vorigen Buch bekannten Lateinschulen entstand, wurde durch E. POPPO, der demselben von 1817—1863 als Direktor vorstand, in die neue Richtung übergeführt.[1] POPPO, ein Schüler HERMANNS in Leipzig, sprach und schrieb nicht bloß lateinisch, sondern auch griechisch leicht und fließend. In I dozierte er ausschließlich in lateinischer, hin und wieder jedoch interpretierte er griechische Autoren in griechischer Sprache. In zwei Programmen (1819 und 1820) beschreibt er selbst die von ihm getroffene Einrichtung des altsprachlichen Unterrichts. Das erste behandelt das Griechische. Der Unterricht geht durch fünf Klassen mit achteinhalb Jahren, in den ersten Jahren mit fünf bis sechs, in den letzten viereinhalb Jahren mit acht Stunden. Die Lektüre beginnt in III, mit Lucian, Xenophon, Homer; Lucian wird auch der häuslichen Lektüre empfohlen. In II werden vorzüglich Homer, Herodot und Xenophon gelesen; in I im ersten Semester von Prosaikern Plutarch, Isokrates, im zweiten Thucydides, im dritten Demosthenes, im vierten Platos kleinere Dialoge, im fünften Phaedo; von Dichtern im ersten Semester Homer, Hesiod, die Bukoliker, im zweiten Euripides, im dritten und vierten Sophokles und Aristophanes, im fünften Aeschylus und Pindar. Daneben finden schriftliche Übungen statt. In II hören dieselben auf einzelne Sätze zu sein, sie werden zusammenhängende Aufsätze; der Stoff, aus der alten Geschichte genommen, wird vom Lehrer deutsch oder lateinisch diktiert. Auch die Lektüre wird benutzt, um Fertigkeit im Griechischsprechen und schreiben zu üben: die dichterische Einkleidung und der ionische Dialekt des Homer wird in attische Prosa umgesetzt, mündlich oder schriftlich. Um den Rhythmus des Homerischen Verses zur Empfindung zu bringen, können Versuche, die Verse nachzubilden, nicht erlassen werden. Sie beginnen mit Herstellung turbierter Verse und gehen dann zu eigenen fort. Auch in deutsche Verse werden die griechischen übersetzt; sonst natürlich ins Lateinische.

[1] Nekrolog in der Zeitschrift für das Gymn.-Wesen 1867, S. 67 ff. SCHWARZ, Gesch. des Frankf. Gymn. im Progr. 1869.

In I werden zwei Stunden wöchentlich auf diese Übungen verwendet. In der einen wird extemporiert, schriftlich oder mündlich, in der andern werden häusliche Arbeiten durchgegangen. Vom zweiten Semester ab werden durchaus freie griechiche Arbeiten geliefert, historische, oratorische, philosophische Dialoge; daneben auch Kommentare oder Übersetzungen aus Tacitus oder Cicero. Zuweilen müssen auch poetische Arbeiten geliefert werden; der Schüler muß alle leichteren *metra* nachbilden lernen."

„Wird ein Schüler so unterrichtet, so kann es wohl niemandem zweifelhaft sein, daß der, welchem es an Fleiß und Anlagen nicht fehlt, bei seinem Abgang auf die Universität einen vollständigen Überblick über das hellenische Altertum erlangt hat, und mit der klassischen griechischen Sprache nach allen ihren Hauptzweigen vertraut geworden sein muß. Auch hat dies die Erfahrung bestätigt. Um von den Fortschritten unserer Schüler auch Auswärtigen einen kleinen Beweis zu geben, fügen wir von einer griechischen über einen Bogen langen Rede, die uns von E. H. SCHULTZE einige Monate vor seinem Abgang eingereicht wurde, eine kleine Probe bei. Wir wünschen, daß man bei der Beurteilung nicht bloß die grammatische Richtigkeit, die attische Sprache, den Wohlklang, sondern auch den Geist des Altertums beachte, um zu erkennen, ob unsere Schüler bloße Wörter aus den Alten lernen, oder ob sie erkennen, was im Altertum so herrlich strahlte und jetzt von der Erde verschwunden ist."[1]

Das Programm des folgenden Jahres behandelt den lateinischen Unterrichtskursus. Ich bemerke daraus nur, daß dem Latein in sieben Klassen acht bis neun Stunden gewidmet sind. In den oberen Klassen kamen hiervon drei auf Übungen im Schreiben und Sprechen. In I wurden lauter freie Aufsätze gemacht, zuerst historischen Inhalts, dann Reden und philosophische Erörterungen; lateinische Disputationen schlossen sich an. Auch Gedichte wurden gemacht, in II in Hexametern, in I auch Elegien und Oden.

Die Glanzzeit der Schule, so sprach POPPO selbst beim Scheiden aus seiner Lehrthätigkeit es aus, waren die Jahre 1820—1833. Dann kamen allerlei Störungen, besonders wurde peinlich empfunden, daß der griechische Unterricht durch Ministerialreskripte und die neue Prüfungsordnung beschränkt wurde.

Das Wittenberger Gymnasium organisierte auf der neuen Grund-

[1] Um doch eine Probe der also gepriesenen Probe zu geben, setze ich den zweiten Satz her: *αὐτόχθονας γὰρ ἡμᾶς ἔξεστι καλεῖν, εἰ καὶ μὴ ἐκ τοῦ ἀεὶ χρόνου γεγενήμεθα ἐν τῇ νῦν πατρίδι τῇ ἡμετέρᾳ, καὶ εἰ καὶ πάλαι ποτὲ μετῴκησαν οἱ ἡμέτεροι πατέρες ἐξ ἀλλοτρίων χωρῶν ἐς τὴν Γερμανίαν.*

lage Franz Spitzner (1787—1841), ein Schüler der alten Pforte; er stand demselben von 1814—1820, dann bis 1824 der Erfurter, und wieder bis zu seinem Tode 1841 der Wittenberger Schule vor. Eine Reihe von bedeutenden Männern, welche seine Schüler waren, Ritschl, Seyffert, Schmalfuss u. A. haben seinem Namen ein dauerndes Gedächtnis verschafft. Seinen Programmen entnehme ich einige Daten über den Schulbetrieb des Wittenberger Gymnasiums in der zweiten Hälfte der 20er Jahre. Die Zahl der Klassen betrug nur vier, Untertertia als besondere Klasse gerechnet; in ihnen unterrichteten sechs bis acht Lehrer etwas über 100 Schüler. Der Stundenplan vom Jahre 1825/26 hatte folgende Gestalt. Latein wurde mit sieben bis acht Stunden durch alle Klassen getrieben. In Untertertia gehörten vier Stunden der Grammatik und den schriftlichen Übungen, vier Stunden der Lektüre, drei dem Nepos und eine dem Phaedrus, in welcher auch die Prosodie eingeübt wurde. Die Obertertia verteilte ihre sieben Stunden so, daß auf schriftliche Übungen drei, auf Caesar zwei, auf Ovid zwei kamen. Die Sekunda las zwei Stunden Livius, zwei Stunden Elegiker, vier Stunden gehörten den stilistischen Übungen, drei schriftlichen, eine mündlichen. In Prima wurde in zwei Stunden Cicero, in zwei Stunden Virgil und Horaz gelesen; zwei Stunden fielen auf Stilübungen und eine auf Disputationen über freie Aufsätze. Griechisch begann in U III mit vier Stunden; in O III und II kamen auf Xenophon und Homer vier Stunden, auf Grammatik und Übungen eine Stunde; in I auf Plato (Apologie und Gorgias) zwei, Ilias und Sophokles anfangs zwei, später vier Stunden, auf Grammatik und stilistische Übungen eine Stunde. Mathematik wurde mit vier Stunden, Naturwissenschaften mit zwei Stunden durch alle Klassen getrieben.

Das Programm desselben Jahres giebt, infolge einer ministeriellen Verordnung, über den Privatfleiß der Schüler ausführliche Mitteilung. In allen Klassen finde unter Anleitung der Lehrer private Beschäftigung der Schüler mit den alten Sprachen statt. Den unteren werde der Gegenstand genau bezeichnet, sowohl Lektüre als Stilübungen würden gefordert. In I herrsche größere Freiheit: doch sei von fast allen die Ilias und Hesiod ganz gelesen, ferner die Oden des Horaz, Agricola, Germania und die Annalen des Tacitus. Die vier ersten hätten dazu noch einiges aus den Tragikern, Plutarch, Demosthenes, Cicero u. s. f. gelesen, wie alles mit namentlichen Angaben aufgezählt wird. Kontrole finde monatlich oder vierteljährlich, nach den individuellen Verhältnissen statt. Über das gelesene werde teils durch Übersetzungen, teils durch lateinische Auszüge, endlich auch durch Anmerkungen oder Sammlung der Sentenzen Rechenschaft abgelegt.

Aus dem Kreis der Privatlektüre werde oft der Stoff für die Disputierübungen gewählt, welche Spitzner sehr schätzt und empfiehlt. Die lateinische Abhandlung eines Schülers, welche zu Grunde gelegt werde, übe zunächst diesen im Sammeln und Sichten des Stoffes, sowie in der Komposition und Darstellung. Sodann würden die Opponenten, und bis zu einem gewissen Grad alle Schüler, in den Gegenstand sich hineinzudenken genötigt, was die Sachkenntnis fördere; die Disputation endlich sei in formaler, sprachlicher wie logischer Absicht eine vortreffliche Übung. 34 Disputationen seien in dem Jahre geliefert worden. In dem Programm des Jahres 1841 werden die Themata der Abhandlungen, welche im vergangenen Schuljahr waren bearbeitet worden, mitgeteilt: die O II hat deren 23, die I 41 geliefert, dieselben sind durchaus dem Umkreis der Altertumswissenschaften entnommen. Außerdem lieferte O II sieben, I vier poetische Arbeiten. In dem Leben Ritschl's von Ribbeck kann man sehen, wie dieser Unterricht auf einen begabten Schüler wirkte. Ein längeres griechisches Gedicht über die Schlacht bei Breitenfeld, beim Reformationsfest 1824 vorgetragen, ist in seinen kleinen Schriften (V, 690—694) abgedruckt; es zeigt, mit welcher Freiheit der 18jährige Primaner in der Homerischen Form und Sprache sich bewegte.

In seiner Geschichte des Wittenberger Gymnasiums teilt Spitzner mit, wie er manche Einrichtungen, deren segensreiche Wirkung er in Pforta als Schüler erfahren hatte, in Wittenberg einzubürgern gesucht habe. Dahin gehörte vor allem die Beteiligung der älteren Schüler am Unterricht und an der Handhabung der Disziplin; sie wurden zu Inspektoren und Famulis ernannt. Der Mangel an Lehrern hatte zuerst zu diesem Auskunftsmittel zu greifen genötigt, die Erfahrungen, welche damit gemacht wurden, waren so gute, daß die Einrichtung beibehalten wurde, auch als äußere Beschränktheit nicht mehr dazu nötigte.

Das Friedericianum zu Königsberg stand von 1810—1852 unter der Leitung F. A. Gottholds. Durch F. A. Wolfs Einfluß, dessen Schüler er 1798—1801 war, wie so viele andere, der Theologie abwendig gemacht, war er ganz in dessen Denkweise eingegangen und suchte auch seine Schule in dieselbe überzuführen. Auch ihm war der griechische Unterricht der eigentliche Mittel- und Zielpunkt des Gymnasiallebens. Er berichtet über denselben in seiner Autobiographie[1]:

[1] Gottholds Schriften, herausgegeben von Schubert, I, 64. Dieselben enthalten manche interessante pädagogische Abhandlungen. Vgl. Horkels Reden und Abhandlungen, 175 ff.

Außer Homer, Sophokles, Euripides, Lucian, Demosthenes wurde besonders Plato gelesen, eine große Anzahl Dialoge, darunter auch die ganze Republik. „Die Abiturienten übersetzten schriftlich einen Chorgesang des Sophokles oder Euripides in freien deutschen Versen und erläuterten den Text metrisch, sprachlich und sachlich in lateinischer Sprache. Doch schrieben einige den Kommentar auch griechisch, wie denn auch wohl selbstverfertigte Reden in griechischer Sprache von Primanern und Abiturienten gehalten wurden.“ Chorgesänge und hin und wieder auch Reden wurden auswendig gelernt und deklamiert. — Auch Gottholds Glanzzeit waren die ersten Dezennien seines Rektorats; später schalt er oft mit herbem Zorn die verächtliche Richtung des Zeitgeistes, der bei allem Zwiespalt der Richtungen darin einig sei, das Griechische zu unterdrücken.

Unter den hervorragenden preußischen Gymnasialdirektoren dieses Zeitalters mögen noch genannt werden die Berliner A. F. Bernhardi (Friedrichswerder, 1808—1820), G. Köpke (Graue Kloster, 1821—1837), A. Spilleke (Friedrich-Wilhelmsgymnasium, 1821—1841), alle drei Wolfs Schüler. Ein Schüler G. Hermanns war A. Meineke, welcher erst das Danziger Gymnasium organisierte (1817—1826), dann dem Joachimsthal bis 1857 vorstand.

Die Einwirkung der von den Ideen des neuen Humanismus beseelten Lehrer auf manche und vielleicht die besten ihrer Schüler war ohne Zweifel tief und bedeutend. Sie besaßen, was die Bedingung aller Wirksamkeit ist: Glauben an die Sache, den Glauben, daß das Altertum von einzigem und ewigem Wert sei und die Kraft habe, die Menschheit zu unvergleichlicher Würde und Schönheit des Lebens zu erheben. Damit war die zweite Bedingung des Gelingens gegeben: die Liebe zum Beruf und zur Jugend. Die Klagen über die Beschwerlichkeit und Unfruchtbarkeit des Schulmeisterns, welche in der früheren Zeit so oft vernommen wurden, verstummen in dieser Zeit. Dafür erklingt hin und wieder begeisterte und wahrempfundene Lobpreisung des Schulamts. „Mit Freudigkeit“, sagt Jacobs in der Rede, mit welcher er von der Gothaer Schule Abschied nahm, um nach München überzusiedeln (1807) „bekenne ich hier, daß ich in diesem Geschäft immer die Heiterkeit und den frohen Sinn wiedergefunden habe, der mir etwa durch andere Verhältnisse entwichen war; daß ich diese Zimmer oft voll Unmuts betreten, aber nie mit Unmut verlassen habe. Giebt es etwas Erfreulicheres, als die ununterbrochene Beschäftigung mit der Blüte der Künste und Wissenschaften, wie sie in den schönsten Zeiten, von den edelsten Menschen, unter den ruhmvollsten und geistreichsten Völkern gepflegt worden? oder wäre ein würdigeres Geschäft zu denken,

als den Sinn für das Edelste und Schönste, was sich je in dem menschlichen Geiste gestaltet hat, Andern zu öffnen, und die empfänglichen Seelen einer unverdorbenen Jugend mit des Altertums Größe und Hoheit zu nähren?" (Vermischte Schriften I, 93; ähnlich die Münchener Antrittsrede, I, 105).

Der neue Humanismus auf den preußischen Universitäten. Auch diese neue Epoche in dem geistigen Leben des deutschen Volkes ist durch die Entstehung neuer Universitäten bezeichnet. Drei große neue Universitäten errichtete der erneuerte preußische Staat: Berlin, Bonn, Breslau. Als vierte neue große deutsche Universität kam bald München hinzu. Im Norden und Süden, im Osten und Westen schuf sich das neue Leben eine neue Stätte. Mit dem alten Leben verschwanden die alten Universitäten: Wittenberg, Frankfurt, Duisburg, Helmstädt, Rinteln, Altdorf, Köln, Paderborn, Bamberg, Ingolstadt, Dillingen, Linz, Salzburg, Innsbruck, Graz, Olmütz; die letzteren dauerten meist als Lyceen mit philosophischen und theologischen Kursen fort, was übrigens im Grunde die meisten unter ihnen auch bisher gewesen waren; einzelne wurden später wieder zu Universitäten erhoben.

Vor allem ist die Universität zu Berlin aus der philosophisch-humanistischen Wiedergeburtstendenz, welche in Preußen Regierung und Volk nach dem großen Zusammenbruch durchdrang, geschaffen worden (1810).[1] Die Elemente zu einer Hochschule waren längst vorhanden, es fanden seit Ende des vorigen Jahrhunderts in allen Fächern Vorlesungen statt, die Philologie, als die antiquierte Wissenschaft, ausgenommen. Auch der Plan, diese Vorlesungen zu einem einheitlichen Institut zusammenzufassen, war nicht neu; man dachte in den Kreisen der Aufklärung an eine freier konstruierte Lehranstalt ohne Fakultäten, Promotionen u. s. f., etwa nach der Art der Hohen Karlsschule; wie verbreitet die Anschauung war, daß die Universitäten ihrer Form nach überlebte Einrichtungen seien, zeigte uns oben die Konstruktion der Würzburger Universität durch das aufgeklärte Bayern. Für Berlin hatte Engel, der Philosoph der Aufklärung, einen Plan entworfen. Die Dinge kamen anders: die neue Berliner Universität bezeichnet nicht den Sieg, sondern das Ende der Aufklärung: die alten Formen blieben erhalten und spekulative Philosophie und humanistische Philologie wurden die bewegenden Kräfte in ihrem Lehrbetrieb. W. v. Humboldt wurde ihr Organisator; Fichte und Hegel, die Antipoden von Nicolai und Engel, ihre Philosophen, Schleiermacher ihr Theolog. Niebuhr

[1] Köpke, die Gründung der Universität Berlin. 1860.

las hier zum erstenmal über römische Geschichte. F. A. Wolf kam mit seinen drei Lieblingsschülern: Heindorf, Bekker und Boeckh.[1] Nach dem Tode Hegels und Schleiermachers waren Boeckh und Trendelenburg, der philosophische Philolog und der philologische Philosoph, viele Jahre hindurch sehr einflußreiche Lehrer; neben ihnen wirkten seit 1825 Lachmann und als dessen Nachfolger seit 1853 Haupt. Savigny und Eichhorn repräsentieren die humanistisch-philologische Richtung innerhalb der juristischen Fakultät.

In einem Briefe vom Jahre 1811, worin Niebuhr der Regierung eine Gehaltserhöhung für Heindorf dringend ans Herz legt (mitgeteilt bei Köpke 228 ff.) hat er die Bedeutung und Richtung der neuen Universität zutreffend charakterisiert: „Wir übertreffen alle Universitäten Deutschlands für die philologischen Studien; diese Vortrefflichkeit muß bald allgemein anerkannt werden. Sie wird und muß unseren Ruf gründen und noch mehr das eigentümliche Verdienst, welchem der Ruf doch zuletzt gehorcht, und welches mehr als er wert ist. — — Eine nicht oberflächliche, doch exoterische und auch dem Nichtgelehrten erreichbare, sich seiner ganzen Seele anschmiegende Kenntnis des Altertums und der Klassiker fängt an sich zu verbreiten; unsere Schulen müssen sich auf einen unvergleichbar anderen Fuß stellen; und dazu ist in der jetzigen Zusammensetzung unserer Universität alles geeignet, wie in der That nirgends sonst. — — Unter unseren Philologen bestehen freie und lebendige Privatvereinigungen, wie sie Ursache und Beweis der wahren Blüte der Wissenschaft sind. Die Pläne, für die Verbesserung der Schulen durch höhere Bildung der Lehrer zu wirken, ohne eigentliche Seminare, sind hier ihres Erfolges gewiß. Es ist eine Gabe des Glücks, wie sich hier alles aneinanderfügt." — Eben deshalb darf auch an diesem Punkt nicht gespart werden. „In den positiven Wissenschaften kann e i n vorzüglicher Lehrer vielleicht für ein bedeutendes Fach genügen, aber in der Altertumswissenschaft ist Vielfachheit der Lehrer nicht nur deswegen notwendig, weil sie nur der geteilte Besitz mehrerer sein kann, sondern auch deswegen, weil sie von mehreren Gesichtspunkten aufgefaßt und mitgeteilt werden muß. — — Selbst die griechische und römische Litteratur sind nicht ganz und nicht gleich von Einem zu umfassen."

[1] Über Wolfs Verhältnis zu den dreien s. Körte I, 223—234. Über Boeckh s. Hoffmann, Lebensbilder und Stark in der Allgem. Deutschen Biographie. Geb. 1785 in Mannheim war er, seit 1803 in Halle studierend, durch Wolf von der Theologie zur Philologie geführt worden. Sehr bedeutenden Einfluß auf seine Studien, seine Denk- und Darstellungsweise hatte auch Schleiermacher.

Es entspricht dieser Auffassung Niebuhrs eine offizielle Kundgebung der neuen Universität, in welcher ebenso die Altertumswissenschaft als Mittelpunkt aller gelehrten Studien dargestellt werden. Im Jahre 1818 wurde von Rektor und Senat eine Empfehlung allgemein wissenschaftlicher Studien entworfen, welche hinfort bei der Immatrikulation jedem Studierenden eingehändigt wurde (abgedruckt bei Wiese, Gesetze und Verordnungen, II, 3). Nachdem dieselbe zunächst die „höchst untergeordnete Ansicht, welche die Wissenschaft nur als ein Mittel des Lebensunterhalts anerkennt," als eine wahrhaft unsittliche mit gebührendem Abscheu zurückgewiesen hat, heißt es: „Die ganze wissenschaftliche Bildung der neueren Zeit ist auf das Studium des Altertums gegründet, von welchem sie sich, wie schön sich immer Sprache und Litteratur der neueren Völker ausgebildet haben und ferner ausbilden mögen, nur zu ihrem Verderb trennen kann. Die lateinische Sprache nicht allein zu verstehen, sondern auch richtig zu schreiben, ist eine Anforderung, welche an jeden wissenschaftlichen Mann mit Recht gemacht wird. Diese sowohl als die griechische ist jedem Studierenden, welches Fach er immer ergreifen mag, wenn er nicht bei der handwerksmäßigen Erwerbung gewisser Fertigkeiten kleben bleiben will, unentbehrlich: durch die Erklärung der alten Schriftsteller wird nicht allein der Sinn für das Verständnis der alten unübertrefflichen Muster geöffnet, sondern auch die Gabe gelehrter Forschung und des klaren, reinen und bestimmten Ausdrucks in Rede und Schrift ohne Unterschied der Sprache geweckt und geschärft: die übrigen zum Altertumsstudium gehörigen Lehrfächer enthalten Kenntnisse, welche zu erwerben jedes freigebildeten Menschen ohne Rücksicht auf sein künftiges Geschäft vorzüglich würdig ist." Dann wird noch Geschichte und Philosophie mit einer kurzen Empfehlung bedacht.

Daß der Hochschätzung der klassischen Studien seitens der Universität der spontane Eifer der Studierenden für jene Studien nicht ganz entsprach, geht zwar schon aus der Dringlichkeit der Empfehlung, welche übrigens von jetzt ab durch den Festredner der Unisersität, Boeckh, alljährlich erneuert wurde, hervor; die Anpreisung einer Waare pflegt im umgekehrten Verhältnis zu ihrer Gesuchtheit zu stehen; es kann aber auch aus Zeugnissen bewiesen werden. Wolf machte seinem Zorn über sein leeres Auditorium Luft, indem er in seinen Anschlägen am schwarzen Brett über das von Tag zu Tag mehr hervortretende Languescieren der *studia litterarum* Klage führte, was zu einer Rüge seitens des Ministeriums Anlaß gab, welche Wolf mit einer etwas bitter gehaltenen Rechtfertigung beantwortete (1819; s. Arnoldt, I, 277). Als Lachmann im Jahre 1816 der Fakultät sein Habilitationsgesuch einreichte, sprach

Bekker sich dagegen aus: es fehle der Universität dermalen an Lehrern der Philologie keineswegs, wohl aber den Lehrern an Zuhörern; sogar das Seminar könne nicht vollständig besetzt werden, wiewohl es Emolumente biete (Lachmanns Leben von Hertz S. 34). In demselben Jahr reichte Boeckh dem Ministerium eine Denkschrift ein, worin er zur Abstellung dieses Übelstandes aufforderte: nur zwischen zwei Mitteln scheine ihm die Wahl zu bleiben, „entweder die wichtigsten philologisch-historischen Vorlesungen verbindlich zu machen, oder jeder Staatsprüfung eine andere in diesen Zweigen des allgemeinen Wissens vorangehen zu lassen" (Köpke, 125). Also Zwangskollegien schienen selbst in diesem Zeitalter und an dieser Universität erforderlich, um den jungen Leuten den Wert der klassischen Bildung einleuchtend zu machen. Wie verkehrt doch die menschliche Natur, wenigstens vom Gesichtspunkt der Philologen gesehen, eingerichtet ist. Das Ministerium hielt dies jedoch nicht für den geeigneten Weg, dem Geist des Altertums zu Hilfe zu kommen; es begnügte sich mit einer Ermahnung an die Studierenden.

Es ist nicht meine Absicht, die Begründung des neuen philologischen Studiums an den übrigen Universitäten im einzelnen nachzuweisen; ich beschränke mich darauf, einige Namen zu nennen. In Bonn lehrten Niebuhr, Welcker, Brandis, Näke, Heinrich, später Ritschl und Jahn; in Breslau Passow, Heindorf, Schneider und einige Jahre Ritschl; in Greifswald Schömann; in Königsberg Lobeck und Lehrs; in Halle Reisig und Bernhardy. Bonn war unter den preußischen Universitäten die zweite Metropole der Philologie. Daß auch hier die Natur der Nachhilfe von Seiten der Regierung bedurfte, um das Angemessene zu erwählen, geht aus einem Brief Niebuhrs an Thiersch hervor, als der letztere jenem die Not geklagt hatte, welche die katholischen und böotischen Bayern ihm bei seinen Humanisierungsbestrebungen machten. „Der Himmel", schreibt Niebuhr am 21. Juni 1829 (Thierschs Leben, I, 351), „gebe Ihnen Erfolg bei dem Bestreben, die Philologie dort einzuimpfen; glauben Sie nur nicht, daß das Widerstreben, welches Sie zu überwinden haben, eine schlimme dortige Eigentümlichkeit sei. Es mag dort schlimmer sein, wir würden es aber hier gerade so erfahren, wenn nicht der Einfluß von der dem protestantischen Teil ganz angehörenden höchsten Regierung und die Mitwirkung der von dort hergekommenen Beamten wäre. Auch die protestantischen Fabrikgegenden sind so antiphilologisch wie möglich." Bemerkenswert ist aber das Folgende: „Es ist in den Leuten ein dunkles Gefühl, daß allerdings für den industriellen Teil ein anderer Unterricht not thut als der in den philologischen Schulen; wenn sie ihn nur nicht so miserabel platt

wollten, oft die Respektabelsten in ihrem Kreise. Diese Aufgabe, der von Gelehrsamkeit entfernten Klasse eine Bildung für Verstand und Geist zu geben, die der analog ist, welche wir der Philologie verdanken, ist wohl eine der allerschwersten, und muß doch zu lösen sein."

Als besondere Institute für die Erhaltung und Ausbreitung der Altertumsstudien wurden nun an allen preußischen Universitäten philologische Seminare begründet; Wolfs Seminar in Halle war das Muster. Das erste neue Institut wurde 1810 zu Königsberg von Erfurdt errichtet, welcher in demselben Jahr von der Schule in Merseburg dorthin berufen worden war. Die wissenschaftliche Deputation genehmigte die Errichtung, aber mit dem Vorbehalt, daß die Mitglieder bei dem noch schwachen Sinn für Philologie unter den dortigen Studierenden und der mangelhaften Vorbereitung vorerst nur als Präparanden anzusehen seien, aus denen dann später die ordentlichen Mitglieder gewählt werden sollten. In dem ersten Bericht (Herbst 1810) spricht Erfurdt den Wunsch aus, die Übungen im Griechischschreiben aussetzen zu dürfen, bis die Mitglieder im Lateinischschreiben und -sprechen es zu einer angemessenen Fertigkeit gebracht haben würden. Im Jahre 1812 wird aber schon eine in griechischer Sprache geschriebene Abhandlung mit dem Bericht eingesendet, woran die Behörde nur zu tadeln findet, daß dieselbe ohne Accente geschrieben sei, „was auf keinem Gymnasio, geschweige denn in einem philologischen Seminar zu gestatten ist." In dem von Herbart begründeten pädagogischen Seminar wurde die Idee zur Ausführung gebracht, welche Herbart und seinen Göttinger Schülern so einleuchtend gewesen war: der altsprachliche Unterricht in der Übungsschule begann mit Homerlektüre (Wiese, Höh. Schulwesen I, 531 ff.).

Die Berliner Universität erhielt im Jahre 1812 ein philologisches Seminar unter der Direktion Boeckhs.[1] Das griechische Altertum bildete den Gegenstand der Übungen, welche der Direktor leitete, das römische Altertum stand in zweiter Linie. Als Zweck der Übungen bestimmen die Statuten: „diejenigen, die für die Altertumswissenschaft gehörig vorbereitet sind, durch möglichst vielfache Übungen, die in das Innere der Wissenschaft führen, und durch litterarische Unterstützung jeder Art weiter und so auszubilden, daß durch sie künftig diese Studien erhalten, fortgepflanzt und erweitert werden. Zur Auf-

[1] Ein kurzer historischer Bericht über die Geschichte des Seminars von Boeckh selbst bei Köpke, Univers. Berlin 241 f. Die Statuten bei Koch, Preuß. Universitäten II, 2, 560 ff.

nahme in dieses Institut sind daher in der Regel nur diejenigen qualifiziert, die sich vorzugsweise der Philologie widmen, nicht solche, die künftig von der Ausübung einer andern Fakultätswissenschaft ihr Fortkommen erwarten.“ Erwartet wird, „daß jeder von den Seminaristen bei Zeiten einen philologischen Gegenstand zur gelehrten Bearbeitung, die der öffentlichen Bekanntmachung einst würdig sei, sich erwähle,“ welche Bekanntmachung dann auf öffentliche Kosten erfolgen soll (§ 12). Das Institut ist, wie man sieht, ganz und durchaus auf die Ausbildung von Gelehrten gerichtet; der wirkliche künftige Beruf seiner meisten Mitglieder, der Lehrerberuf, wird als solcher gar nicht in Betracht gezogen. Übrigens folgt das Seminar darin dem Verhalten der ganzen Fakultät, als deren Zweck im ersten Paragraphen der Statuten bezeichnet wird: 1. den Studierenden eine allgemein wissenschaftliche Bildung zu erteilen, welche die Grundlage aller besonderen sein muß, wie auch, sie mit den beim Studium der Theologie, Jurisprudenz und Medizin unentbehrlichen allgemeinen und Hilfskenntnissen zu versehen; 2. die ihr eigenen Wissenschaften für sich zu fördern und Meister in ihr zu erziehen (Koch, Preuß. Univ. I, 138).

Dieselbe Zweckbestimmung kehrt in den Statuten der andern philologischen Seminare wörtlich wieder: so in den Breslauer Statuten, die von demselben Jahr, aber etwas früher datiert sind; ebenso in den Bonner (1819) Greifswalder und Königsberger (1822), endlich in den Halleschen Statuten (1829), welche man sämtlich bei Koch (Preuß. Universitäten, Bd. II, 2) abgedruckt findet. Der damalige Leiter des gelehrten Unterrichtswesens in Preußen, Joh. Schulze, spricht bei Gelegenheit seiner später zu erwähnenden Fehde mit Thiersch es ganz ausdrücklich aus: die Bestimmung der ihm näher bekannten philologischen Seminare an den sechs preußischen Universitäten sei nicht, den künftigen Schulmann vorzubereiten, sondern Gelehrte zu bilden, oder, wie er mit jener in den Statuten üblichen Formel sagt: in das Innere der Altertumswissenschaft einzuführen, um zu deren Erhaltung und Erweiterung zu befähigen. Die Vorbereitung des Schulmannes falle den pädagogischen Seminaren für gelehrte Schulen zu, deren sechs (in Berlin, Breslau, Königsberg, Halle, Stettin, Münster) beständen.[1] Also, die Universitäten als solche, wenigstens die philosophischen Fakultäten lehnen die Rücksicht auf künftigen Gebrauch grundsätzlich ab: sie lehren die Wissenschaft um ihrer selbst willen, nicht um dadurch zu einem Beruf zu befähigen, welche Absicht sie vielmehr

[1] Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik. 1827, S. 92 f.

ausdrücklich als eine gemeine brandmarken. — Die Geschichte liebt es, von einem Extrem in das andere hinüberzuschwanken.

Die jüngeren Statuten der philologischen Seminare erhalten sich allerdings nicht ganz auf diesem Standpunkt des reinen „Idealismus.“ Sie ordnen, wenn auch in etwas verschämter Weise, nicht bloß gelehrte, sondern auch schulmeisterliche Übungen an. In den beiden Statuten vom Jahre 1812 wird gelegentlich bemerkt, daß die Sprache aller Übungen und Verhandlungen des Seminars natürlich die lateinische sei. Zuerst in den Bonner Statuten findet sich die Bestimmung (§ 10): daß, außer den gelehrten Abhandlungen, auch Übungen im Lateinschreiben stattfinden sollen, sowohl zum Aneignen eines echt lateinischen Stils, als überhaupt zur Beförderung einer tieferen und besseren Kenntnis der lateinischen Sprache; in der letzteren Absicht sollen auch Übungen im Griechischschreiben stattfinden. Dieselben Bestimmungen finden sich dann auch in den Greifswalder, Königsberger und Halleschen Statuten. Die Regierung ließ sich überhaupt seit den zwanziger Jahren die Beförderung des Lateinschreibens und -sprechens wieder angelegen sein. Als Ritschl in Breslau die Seminaristen im Latein sehr vernachlässigt fand und energisch die Abstellung dieses Mangels betrieb, spendete Joh. Schulze ihm großes Lob (Ribbeck, Ritschels Leben I, 124). — Ein anderes Novum haben die Greifswalder Statuten, indem sie einen doppelten Zweck setzen: als ersten und wichtigsten die Bildung von gelehrten Philologen, als zweiten: „allen Klassen von Studierenden, welche das Bedürfnis fühlen, die vorbereitende Bildung zu der allen nötigen Klassizität in der Philologie zu suchen, Gelegenheit zu verschaffen, dies auf wirksamere Weise, als durch bloßes Besuchen von Vorlesungen geschehen kann, zu erreichen. In dieser letzteren Beziehung ist besonders dahin zu streben, richtigen lateinischen Ausdruck unter den Studierenden zu befördern.“ Und um diesen letzteren Zweck, die Geläufigkeit im klassischen lateinischen Ausdruck zu befördern, soll von den zwei oder drei jährlichen Preisaufgaben nur bei einer gelehrte Forschung, bei der oder den anderen klassisches Latein das wesentliche Augenmerk sein. In dem doppelten Zweck folgen die Königsberger Statuten, wenn sie auch nicht ebenso sehr die Latinität betonen. — Spätere Statuten (z. B. von Halle 1857, Münster 1854, bei Wiese, Ges. u. Verord. II, 20, 34) sprechen dann auch ausdrücklich aus, daß es sich um die Vorbildung von Lehrern für die gelehrten Schulen handle, aber freilich nicht durch Anleitung zur Erwerbung der Unterrichtstechnik, sondern nur durch Ausstattung mit der erforderlichen gelehrten Bildung. In Wirklichkeit hat der Seminarunterricht von der Aufgabe der Lehrervorbildung sich

wohl eher noch mehr entfernt, insofern die Einübung der philologischen Technik die Einführung in die allseitige Kenntnis des Altertums zurückgedrängt hat.

Die Sorge für die Ausbildung technisch geschulter Lehrer, welche das 18. Jahrhundert so lebhaft beschäftigt hatte, tritt überhaupt im 19. Jahrhundert sehr in den Hintergrund; die wesentliche Sorge der Regierung und der Universitäten ist die Ausbildung von Gelehrten. Die alten pädagogischen Seminare (zu Berlin, Halle und Stettin, letzteres seit 1804) blieben zwar bestehen, auch wurden zu Breslau und Münster neue begründet, sowie HERBARTS Privatunternehmung in Königsberg aus öffentlichen Mitteln unterstützt, aber von ihrer Wirksamkeit ist wenig die Rede. GEDICKES Seminar, das so Bedeutendes für die Lehrerbildung gewirkt hatte, wurde 1812 unter SOLGERS, 1819 unter BOECKHS Direktion gestellt und die Verbindung mit einem bestimmten Gymnasium aufgegeben: die Kandidaten sollten an den vier bestehenden Gymnasien unter Leitung der Direktoren unterrichten. Das heißt in Wirklichkeit nichts anderes als das Seminar wurde aufgelöst und seine Mitglieder als Probekandidaten an die Gymnasien verteilt. Nur blieben gemeinsame gelehrte Übungen unter Leitung eines Philologen. — Ähnlich gestaltete sich das Breslauer Seminar. Durch Verordnung vom 24. September 1826 wurde das Institut des Probejahres förmlich und allgemein begründet. Es ist das Surrogat, wodurch das Bedürfnis einer pädagogischen Bildung für die Gymnasiallehrer bis auf diesen Tag nicht befriedigt, aber beschwichtigt wird.

Der pädagogische Enthusiasmus des 18. Jahrhunderts ist durch den philologischen Enthusiasmus des 19. verschlungen worden. Habe Geist und wisse Geist zu wecken, das war das Rezept, aus dem WOLFS ganze Pädagogik (nach einer Äußerung gegen GOTTHOLD) bestand. Wer das Wissen habe, dem werde das Lehren von selbst zufallen, meint RITSCHL. Warum man nur nicht meint, daß zum Kochen auch nichts weiter gehöre, als die Materialien?[1]

[1] Ein sehr lesenswerter Artikel von MÜTZELL über das Protokoll der elften Vers. westfäl. Direktoren (Ztschr. f. d. G. W. 1853 Supplementbd., S. 57—155) giebt eine Übersicht über die preußischen Verordnungen über Lehrerbildung und Lehrerprüfung. MÜTZELL hält Wiederaufnahme und nach den gegenwärtigen Bedürfnissen gestaltete Ausführung der GEDICKEschen Idee von Gymnasialseminaren für eine zwar schwierige, aber notwendige Sache.

Wenn man den Vorgang der Eroberung der deutschen Universitäten und Schulen durch den neuen Humanismus überblickt, so ist es schwer, nicht zu erstaunen über das Unerwartete, das sich damit begeben hat. Hätte ein klar blickender Mann, etwa Kant, um 1780 sich aufgefordert gefühlt, über die zu erwartende Weiterentwickelung des gelehrten Unterrichtswesens seine Ansicht auszusprechen, so möchte dieselbe etwa so ausgefallen sein. Die ganze neuere Geschichte stelle sich, im großen Zusammenhang gesehen, dar als ein Prozeß der allmählichen Loslösung von der alten Kultur, wie die reifende Frucht von dem Baume, auf dem sie gewachsen, sich loslöse. Mathematik und Naturwissenschaft, sowie eine auf ihnen begründete neue Philosophie habe längst selbständigen Bestand. Die moderne Staatsentwickelung habe ferner eine moderne Rechtsphilosophie und Staatswissenschaft hervorgebracht, die ebenfalls von den politischen Spekulationen der Alten durchaus unabhängig bestehe. Endlich sei auf dem Boden der modernen Kultur auch eine selbständige schöne Litteratur, wenigstens in Frankreich und England erwachsen, und wie es den Anschein habe, werde auch in Deutschland viel versprechenden Anfängen bald eine hohe Blüte folgen. Der Einfluß dieser gegen das 16. Jahrhundert so sehr veränderten Lage der Dinge sei auch in unserem gelehrten Unterrichtswesen längst zu spüren. Die alte Gelehrtensprache sei überall im Zurückweichen, auf den Universitäten herrsche bereits das Deutsche; es könne kaum zweifelhaft sein, daß die Schulen nicht mehr lange fortfahren würden, mit der Einübung des Lateinschreibens und -sprechens sich zu quälen, da die erworbene Fertigkeit kaum noch Verwendung finde. Unter den Einsichtigen sei hierüber im Grunde nur eine Meinung; Latein lesen können sei alles, was notthue. Das Griechische sei schon so gut wie aufgegeben, wenigstens als allgemeine Forderung; nur für Theologen erscheine einige Kenntnis desselben noch als unentbehrlich.

Statt dessen erfolgte: allgemeine und ausnahmslose Nötigung durch staatlichen Zwang, vor dem Beginn der Universitätsstudien sich über die Kenntnis der griechischen Sprache, die Accente ja nicht ausgenommen, auszuweisen; anhaltend wiederholte Mahnungen der Ministerien an Studierende der Jurisprudenz und Medizin, das Lateinsprechen nicht zu vernachlässigen, und Anweisungen an die unteren Behörden, durch geeignete Maßregeln im Staatsexamen diesen Mahnungen Nachdruck zu geben. Was im 16. Jahrhundert für eine utopische Forderung gegolten hätte, daß alle Studierende Griechisch verstehen sollten, das wurde im 19. Jahrhundert Wirklichkeit; ja weit darüber hinaus wurde thatsächlich die Erlernung der griechischen Sprache ein Bestandteil der

Vorbildung auch der Baumeister und Postbeamten, der Offiziere und Kaufleute, der Chemiker und Zahnärzte.

Wie war eine so überraschende Wendung der Dinge möglich? Man wird sagen dürfen, sie war nur in dem großen Revolutionszeitalter möglich, das die Wende des 18. und 19. Jahrhunderts bezeichnet. Die treibenden inneren Mächte und die äußeren Möglichkeiten begegneten sich hier in einem glücklichen Moment; in eben dem Augenblicke, da jene die höchste Spannkraft erreicht hatten, fiel ihnen durch einen völligen Einsturz aller alten Ordnungen, die politische Herrschaft zu.

Die tiefste Ursache der ungeheuren Umwälzung, welche in jener Periode sich ereignete, ist in der Wandlung zu suchen, welche in der Weltanschauung der europäischen Völker seit dem 15. Jahrhundert sich vollzogen hatte: die Säkularisierung der Welt- und Lebensanschauung zog in dem Revolutionszeitalter ihre letzten Konsequenzen. Die Abschaffung der alten Religion, welche in Frankreich auch äußerlich und formell vollzogen wurde, geschah in Deutschland auf philosophisch-litterarischem Wege. Man halte gegen einander den Dichter des Messias und den Dichter des Prometheus, oder Wolf und Kant gegen Fichte und den jungen Schelling, und man hat den Gegensatz des Aufklärungszeitalters und des Revolutionszeitalters vor sich: das erstere ist konziliatorisch, es suchte das Überlieferte durch Umdeutung und Ästhetisierung gleichsam zu sich hinüber zu persuadieren; das letztere ist trotzig und intransigent: es fordert für die neuen Gedanken neue Formen und ausschließliche Geltung. Es schmäht das Aufklärungszeitalter, daß es keinen Mut gehabt habe, sich dem Gedanken anzuvertrauen und über die Erde zu erheben.

Aber der religiöse Trieb in der Menschennatur ist unausrottbar. So lange es Menschen giebt, werden sie nicht aufhören sich Bilder von dem Vollkommenen zu machen, daß sie ihm Verehrung und Kultus widmen. An die Stelle des Christentums trat das Altertum. Es war das Bedürfnis nach einer neuen Religion, welche die Griechen in die Universitäten und Schulen zurückführte. Der alte Kultns war obsolet geworden, man mochte nicht nur die Predigt von dem Gekreuzigten, sondern auch die Predigt des galileischen Sittenlehrers nicht mehr hören. Der Humanismus ist der neue Kultus, die Philologen seine Priester. Die Umwendung tritt in dem Leben mancher der Neuhumanisten charakteristisch hervor; Voss und Wolf, Passow und Thiersch, Hegel und Hölderlin waren alle zu Priestern der alten Religion bestimmt gewesen und hatten ein größeres oder kleineres Stück des Weges zu diesem Ziel zurückgelegt. Aber sie konnten zum Christentum kein

inneres Verhältnis mehr gewinnen, ja sie fühlten sich entschieden von ihm abgestoßen: das Griechentum dagegen zog sie an: es erschien ihnen als die Welt der Wahrheit und Freiheit, der Schönheit und Größe. In diese Welt flohen sie und priesen sich glücklich, daß sie der Theologie entronnen seien. WOLF spricht es einmal aus: „glückselig sind wir Philologen, daß uns weder Götter noch Menschen hindern in den Tag zu leben, d. h. frei und ungebunden nach allseitiger Erwägung so oder anders uns zu entscheiden. Wenn ein Theolog einmal von der gebotenen Ansicht abweicht, gleich entsteht Geschrei und Aufregung des Pöbels; wenn wir heute einreißen, was wir gestern bauten, so merkt es kaum der Nachbar“ (ARNOLDT II, 387). „Wenn das Studium der Theologie nicht eine Anstellung gewährte, würde kein Mensch Theologie studieren,“ äußerte WOLF im Gespräch gegen KLÖDEN und war sehr erstaunt, als dieser, den er als Kartographen schätzte, sich als Studierenden der Theologie und gar aus Interesse an der Sache zu erkennen gab: „Das ist ein kurioser Geschmack,“ sagte er; „Sie sind der erste Mensch, den ich kennen lerne, der Interesse an der Theologie findet.“ Und er erzählte dann, wie es ihm mit der Auslegung des N. T. in Halle gegangen sei. Die Theologen hätten die Sache doch gar zu schlecht gemacht und so habe er ihnen einmal zeigen wollen, wie mans machen müsse. Er habe es aber nur bis zu der Stelle gebracht, wo die Teufel sich mit den Säuen der Gergesener zu thun machen. Da habe er's für immer genug gehabt.[1]

Ich kann mir nicht versagen, aus dem anziehenden Lebensbild, welches D. STRAUSS von seinem Freunde CHR. MÄRKLIN (1807—1849) gezeichnet hat, ein paar hierher gehörige Züge mitzuteilen, obwohl das Leben schon einer etwas späteren Zeit angehört. MÄRKLIN und mit ihm STRAUSS und F. VISCHER waren durch den Kursus des niederen und höheren Seminars gegangen. In Blaubeuren waren klassische, in Tübingen auch philosophische Studien neben den theologischen getrieben worden. Die Freunde blieben in den Universitätskreisen, MÄRKLIN ging ins geistliche Amt. Hier kam es bald zu schweren inneren Kämpfen; was auf der Universität als Beschwichtigungsmittel sich dienlich erwiesen hatte, HEGELS Unterscheidung der Wahrheit in Form der Vorstellung von der Wahrheit in Form des Begriffs, das wollte jetzt, gegenüber den einfachen Leuten mit unverklügeltem Verstande, nicht vorhalten. Immer schwerer wurde ihm die Last der inneren Unwahrheit. Endlich warf er sie, zugleich mit dem geistlichen Amt, ab; er

[1] Jugenderinnerungen K. Fr. v. KLÖDENS (367), wo auch sonst manches Interessante über WOLF.

wurde Gymnasialprofessor (1840). „Ich freue mich nach Heilbronn," schrieb er einem Freunde. „Was ist alle Theologie und Kirche, als die pure Verschrobenheit, Unwahrheit, Unnatur? Ich sehne mich nach der gesunden Nahrung der alten Klassiker. Ich will aus voller Seele ein Heide sein; denn hier ist doch Wahrheit, Natur, Größe." Und aus der neuen Stellung schrieb er: ihm sei so wohl, wie einem aus dem Kloster entsprungenen Mönch, der die Kutte mit einer menschlichen Kleidung vertauscht habe; jeden Morgen danke er seinem Schöpfer, daß er heraus sei; mit mutwilliger Freude spricht er von seinen Fortschritten in der Paganisierung. Er preist es als ein Geschenk der gütigen Götter, zur Abwehr der wüsten Geister der Gegenwart, griechische Geschichte vortragen und im Zusammenhang damit griechische Dichter studieren zu dürfen. Vor der Theologie, meint er, sollte man polizeilich warnen, da sie die Leute unwahr, herrschsüchtig, unduldsam und unnatürlich mache; — oder unglücklich, fügt Strauss hinzu.

Die Umwandlung des innersten geistigen Lebens traf zusammen mit einer tiefgreifenden Umgestaltung der sozialen Ordnung. Seit dem 17. Jahrhundert waren, wie früher ausgeführt worden ist, die Höfe und der Adel die Träger der Bildung, nämlich der französischen, gewesen. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts kam eine neue Gesellschaftsschicht empor: das Bürgertum, und zwar zunächst sein aktivster Teil: der Gelehrtenstand. Er errang sich zunächst litterarische Geltung und gesellige Gleichstellung, im 19. Jahrhundert erreichte er auch die politische Gleichstellung. In Voss' Leben trafen die alte und die neue Ordnung dicht auf einander: sein Großvater war noch Leibeigener gewesen, er selbst hatte als Informator zum Gesinde einer altadligen Familie in Mecklenburg gehört. Ein Jahr darauf verkehrte er in Göttingen mit den reichsunmittelbaren Grafen Stolberg als Gleicher mit Gleichen. Oder man vergleiche Goethes Stellung zu Karl August mit Leibnizens Stellung zum Hof von Hannover. Auch an die Emanzipation der Juden, d. h. an die Rezeption derselben in die gebildete und regierende Gesellschaft ist zu erinnern. In Hensels Geschichte der Familie Mendelssohn sieht man, in wie enger Beziehung die Emanzipierten zu den Trägern der neuen Bildung in Berlin standen.

Die neue soziale Schicht stützte sich auf eine neue Bildung; der französischen Bildung des Adels stellte sie die griechische entgegen: nicht die alte philologische Gelehrtenbildung, sondern die allseitige Menschenbildung des Griechentums, nicht Unkunde des Französischen, sondern Unkunde des Griechischen, so behauptete sie, schließe von höherer Bildung aus. Und wirklich begannen schon die Höfe und der Adel Griechisch zu lernen.

In diese Lage der Dinge fiel nun der plötzliche Zusammenbruch des alten politischen Regiments; das deutsche Reich stürzte ein und der preußische Staat folgte alsbald nach. Und nun erhoben die Vertreter der neuen Bildung laut ihre Stimme: das sei die Folge der inneren Ohnmacht des Alten, der Aufklärung und der Nützlichkeitsphilosophie, des Adelsregiments und des Franzosentums. Nur von einer gänzlich veränderten Erziehung der Jugend könne eine Wiederherstellung des deutschen Volkes erwartet werden. Ihre Stimme drang durch. Bei dem eiligen Neubau des preußischen Staates wurden HUMBOLDT und WOLF zu Baumeistern des Schulwesens berufen und den Ausbau übernahmen nach ihnen JOH. SCHULZE und HEGEL. Humanismus und spekulative Philosophie reichten sich die Hand zur Begründung einer völlig neuen Ausbildung zunächst der regierenden Stände des deutschen Volkes.[1]

Das neue Gymnasium bringt, wie durch seine Einrichtung den Sieg der neuen Bildung, so durch seine soziale Stellung den Sieg der

[1] Es scheint der Bemerkung wert, daß die Überwältigung des Alten durch das Neue sich zugleich darstellt als ein Kampf und Sieg der jungen Generation über die alte. Man pflegt zu sagen, die Vierziger und Fünfziger regieren die Welt, und hin und wieder sind es wohl auch noch die Sechziger. In dem Revolutionszeitalter waren es die Zwanziger und Dreißiger. Napoleon war 35 Jahre, als er die französische Krone auf sein Haupt setzte und noch nicht 40, als er die Unterwerfung des alten Europas unter die Prinzipien der Revolution vollendet hatte, eine Unterwerfung, welche durchaus nicht bloß eine äußerliche war. FICHTE war 31 Jahre alt, als er die Wissenschaftslehre entwarf, und SCHELLING brachte sein neues philosophisches System schon in der ersten Hälfte der Zwanziger zu Stande. Es war ein Glück für KANT, daß er 60 und nicht 30 Jahre alt war, als er seine kritische Philosophie aufbaute, sonst hätte er seine Antiquierung wohl ebenso erleben müssen wie NICOLAI, oder unter den Philologen HEYNE; und wenn Voss nach Vollendung seiner Odysseeübersetzung mit LESSING gestorben wäre, stünde auch sein Bild anders vor uns, als jetzt. — F. A. WOLF war 24jährig, als er nach Halle berufen wurde, die Dreißig sind die Jahre seines Ruhmes und seiner Herrschaft. Als 26jähriger kam BÖCKH nach Berlin und als 27jähriger gründete THIERSCH das Münchener Seminar. HUMBOLDT war 41, SÜVERN 34, JOH. SCHULZE 32 Jahre alt, als sie die Regierung des gelehrten Schulwesens in die Hand nahmen. MEINEKE trat im Alter von 27 Jahren die Leitung des Danziger, von 36 des Joachimsthalschen Gymnasiums an. GOTTHOLD übernahm das Direktorat des Königsberger Gymnasiums in seinem 32sten, POPPO das des Frankfurter im 22sten Lebensjahr. PASSOW war 24jährig, als er zum Direktor des Conradinums berufen wurde und in dem Archiv für deutsche Nationalbildung seine Pläne zur Reformierung des deutschen Volkes darlegte. Gegenwärtig meldet sich in diesem Lebensalter der Kandidat zum Examen oder Probejahr. Ebenso waren es vor 300 Jahren die in in den 80er und 90er Jahren des 15. Jahrhunderts Geborenen gewesen, welche im zweiten und dritten Jahrzehnt des folgenden die große humanistisch-protestantische Revolution zu Stande gebracht hatten.

Gesellschaftsklasse, welche Trägerin jener Bildung war, erkennbar genug zum Ausdruck. Die alte Lateinschule war seit dem 17. Jahrhundert von dem Adel nicht mehr besucht worden, derselbe empfing in der Regel seine Bildung durch Privatinformation und durch die neuen adligen Bildungsanstalten. In der Lateinschule saßen neben einander Bürger-, und barfüßige Bettlerkinder. Das neue Gymnasium hat die letzteren ausgestoßen. Der Rektor Adler rühmt im Progr. des Sorauer Gymnasiums (1832), daß seit der Einfügung in das preußische Gymnasialsystem die Schule nach und nach von „rohen Barfüßlern, welche im Sommer über die Schule versäumten, bleichten, Feldarbeiten verrichteten, zu Markte fuhren, Ähren lasen, Holz sammelten und ähnliche Dienste lieber verrichteten, gesäubert worden sei.“ Mit der Säuberung von diesen Elementen habe auch die Kurrende abgenommen und sei, damit ordentliche Kinder keinen Anstoß nähmen, seit 1822 von gewissen herkömmlichen niederen Diensten, als Läuten, Klassenfegen, befreit worden. Seitdem ist die Kurrende überall vom Gymnasium verschwunden. Jene gesellschaftliche Schicht, deren Kinder früher als Bettelschüler sich durch die Lateinschule und, unter günstigen Verhältnissen, auch durch die Universität und in den gelehrten Beruf brachten, ist auf dem Gymnasium und der Universität nicht mehr vertreten. Dagegen empfängt der Adel, die höchsten Spitzen desselben gegenwärtig nicht mehr ausgenommen, auf den Gymnasien seine Bildung; Ritterakademien und Privatinformation sind so gut wie gänzlich eingegangen. Es ist damit die ausdrückliche Meinung des Begründers des neuen Gymnasiums erfüllt; Humboldt bezeichnet in einem Entwurf über die Liegnitzer Ritterakademie es als notwendig, „die Spuren des ehemaligen Vorurteils, daß eine adlige Erziehung von einer andern verschieden sein müsse, zu vertilgen“ (Werke V, 348). Man nehme, um den ungeheuren Wandel der Dinge mit einem Blick vor Augen zu haben, das Programm des Gymnasiums zu Kassel vom Jahre 1877 zur Hand: in der Abiturientenliste findet sich unter 17 Namen auch der des Prinzen Wilhelm von Preußen, und ebenso gewissenhaft, wie bei den Nachbarn, wird Konfession, Geburtsort, Stand des Vaters, gewählter Beruf u. s. w. angegeben.

Die Schule spiegelt die Wandlung der Gesellschaft. Die Veränderung in der Gliederung der Gesellschaft ist jetzt zum Abschluß gekommen, welche um die Mitte des 18. Jahrhunderts begann: der Strich, wodurch die Gesellschaft in zwei Hälften, die gute und die schlechte, zwischen welchen kein *connubium* und *commercium* besteht, geteilt wird, ist nach unten verschoben worden; das sogenannte Bürgertum, das im vorigen Jahrhundert unter dem Strich stand, ist über denselben aufgerückt.

Die Einteilung der Menschen in Adlige und Bürgerliche, lange Zeit die eigentliche gesellschaftliche Einteilung, ist jetzt obsolet und durch die Einteilung in Gebildete und Ungebildete ersetzt worden: zu jenen gehören die Familien, deren Söhne das Gymnasium besuchen und einjährig dienen.

Mit der sozialen Stellung der Schüler hat sich die der Lehrer verändert. Früher das gelehrte Proletariat, gehört der Stand der Gymnasiallehrer jetzt mit zur regierenden Gesellschaftsklasse, wenn auch noch nicht alle Wünsche in dieser Hinsicht befriedigt sind. Thiersch charakterisiert die gesellschaftliche Stellung des preußischen Gymnasiallehrers um das Jahr 1840 in seinem Buch über den Zustand des öffentlichen Unterrichts (I, 460) wie folgt: „Im Ganzen ist der Dienst des Gymnasiallehrers gleich den übrigen Zweigen des öffentlichen Dienstes geordnet, mit Besoldungen sattsam bedacht und mit der ihm nötigen Gewähr und Auszeichnung, zugleich auch mit den Aussichten auf Beförderung umgeben, welche dem fähigen Unterlehrer zunächst auf den Oberlehrer offen steht, diesem aber in den Stand der Direktoren, welche ihre Befähigung in den Stand der Provinzialschulräte und selbst bis in das Ministerium zu den Stellen der geheimen Oberregierungsräte für Sachen des Kultus und Unterrichts führen kann. Diese Gründe zusammen, die wissenschaftliche Auszeichnung, die vorzügliche Befähigung im Beruf, der anständige Gehalt und die durch innere Würdigkeit bedingte Aussicht, verbunden mit der rücksichtsvollen Behandlung der Schulmänner, haben diesen Stand mit einer Achtung und Anerkennung in der bürgerlichen Gesellschaft umgeben, die ihm sonst nicht zu teil wurde und die sehr vorteilhaft auf ihn selbst zurückfließt. Ein junger Oberlehrer von Auszeichnung ist darum auch in sozialer Hinsicht ein sicher gestellter Mann, geht den Beamten anderer Dienstkategorien, selbst den angesehenen parallel, und jedes Jahr liefert Beispiele von Heiraten, die zwischen ihnen und den Töchtern aus den angesehensten Familien im Staatsdienst, von Generalen, Staatsräten, Regierungspräsidenten oder Direktoren geschlossen werden.“

Viertes Kapitel.

Die genauere gesetzliche Fixierung des Gymnasialwesens in Preußen. 1818—1840.

In dem Menschenalter, welches auf das Revolutionszeitalter folgte, lag die Leitung des gelehrten Unterrichtswesens in Preußen in den Händen des Ministers von Altenstein und des Geheimenrats Johannes Schulze.

Der Freiherr von Altenstein, welcher im Jahre 1817 das neugeschaffene Ministerium der Kirchen- und Schulangelegenheiten übernahm und bis zu seinem Tode im Jahre 1840 führte, war ein Mann der Zeit. Seine Weltanschauung war die des Rationalismus, freilich nicht mehr des alten, energischen, von Weltverbesserungsplänen erfüllten, die Dinge der Vernunft unterthänig zu machen trachtenden, sondern des quietistischen Rationalismus der spekulativen Philosophie, die nur noch die eine matte Leidenschaft hat, die Dinge den allgemeinen Formeln zu unterwerfen. Der Glaube an die Allgenugsamkeit des Staates oder des Büreaus, als der inkarnierten Staatsvernunft, bildete einen erheblichen Teil wie des Hegelschen, so des Altensteinschen Bekenntnisses. In diesem Glauben und in jenem Rest von rationalistischer Leidenschaft wurzelte die Unduldsamkeit gegen das Individuelle, die Regulierungs- und Egalisierungssucht, welche für diese Regierung charakteristisch ist; nirgends vielleicht trat dieser Zug deutlicher hervor als in der Durchführung der Union, von welcher man in Eilers' Schrift über das Ministerium Eichhorn eine interessante, aktenmäßige Darstellung findet.

Im Jahre 1818 wurde Johannes Schulze (1786—1869) zur Leitung des gelehrten Unterrichtswesens berufen; er erhielt das Dezernat der Gymnasien und Universitäten. Er war die rechte Hand des Ministeriums Altenstein; mit dem Ende des letzteren ging auch sein herrschender Einfluß zu Ende, wenngleich er noch bis 1858 dem Unterrichts-Ministerium angehörte. Ein geborener Mecklenburger, aber in Kloster Bergen vorgebildet, war er in Halle Wolfs und Schleiermachers Schüler, dann am Weimarschen Gymnasium, neben Passow, Lehrer, seit 1812 Oberschul- und Studienrat in dem Fürstentum Dalbergs, sowie Direktor des Gymnasiums in Hanau, seit 1816 Schulrat in der Regierung zu Koblenz gewesen. In Berlin begann er als Geh. Oberregierungsrat nochmals in die Schule zu gehen: „Mitten unter Akten

und Geschäften fand er Zeit, zwei volle Jahre lang HEGELS zweistündige Abendvorlesung zu hören. In der Regel schloß sich daran ein gemeinsamer Heimgang. Den ganzen Kreislauf der Vorlesungen und des Systems machte er durch.“ Ein Verhältnis zu SCHLEIERMACHER wollte sich unter diesen Umständen nicht wieder finden.[1]

In seinen Erinnerungen an Schulpforta hat F. RANKE ein Bild von dem Manne gezeichnet, wie es dem Knaben mit manchen kleinen sprechenden Zügen sich eingeprägt hatte, als SCHULZE 1819 eine vierzehntägige Visitation in der alten, eben preußisch gewordenen Fürstenschule abhielt. Als ein sehr thätiger, beweglicher, zu Einmischung und Tadel mehr als zu Schonung und Anerkennung geneigter Mann, so tritt er uns darin entgegen. Nicht unähnlich erscheint er in seinen Verordnungen. Er war ein preußischer Beamter mit allen Eigenschaften, die diesen zugeschrieben zu werden pflegen: er war arbeitsam und gewissenhaft, aber schwer wurde es ihm die Selbständigkeit Untergebener zu achten und noch schwerer, Fehlgriffe einzugestehen. Streng gegen sich selbst, machte er auch an Andere große Ansprüche; „arbeiten oder untergehen“ war ein Wort, das man wohl von ihm hörte; es kommt, wenn auch nicht ganz in dieser Form, auch in seinen Verordnungen vor: das Ministerium, heißt es in einem Reskript vom Jahre 1829, erachtet es im allgemeinen für notwendig, daß den Schülern der Gymnasien, die sich einem gelehrten Beruf widmen wollen, „ihr Vorhaben nicht zu leicht gemacht, daß ihnen vielmehr schon in der Schule und mittelst derselben, die Beschwerden, Mühseligkeiten und Aufopferungen, welche die unvermeidlichen Bedingungen eines erfolgreichen, dem Dienst der Wissenschaft, des Staats und der Kirche gewidmeten Lebens sind, vergegenwärtigt und sie früh an den Ernst ihres Berufs gewöhnt werden.“[2]

Die Gymnasien haben es gefühlt, daß sie aus dem läßlicheren Kirchenregiment in die Staatsverwaltung übergegangen waren. „Fast instinktiv,“ sagt KÖPKE, „warf sich die altpreußische Zucht auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen.“ Ohne Zweifel ist dadurch viel Notwendiges und Gutes bewirkt, viel Schlendrian und Verkehrtheit beseitigt worden; die Hilflosigkeit der Lateinschule gegenüber dem Unverstand der Eltern, die Zerfahrenheit der Anstalten selbst, die oft überhaupt keinen zusammenhängenden, durch Klassen aufsteigenden Kursus hatten, fand ihr Ende. Aber vielleicht ist mit der Einführung

[1] KÖPKE in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen, Jahrg. 1869, S. 245—256.

[2] NEIGEBAUR, die preuß. Gymnasien u. höheren Bürgerschulen (1835), S. 125. Das Buch enthält den größten Teil des Ertrages von SCHULZES gesetzgeberischer Thätigkeit.

der Formen des Gebietens und Verbietens, des Inspizierens und Beförderns, welche im Heerwesen und in der Verwaltung ausgebildet waren, in das Schulregiment, auch ein gut Teil der Freiheit und Spontaneität dahingegangen, auf welchen in der geistigen Welt schließlich doch alle Wirkung beruht. Die Furcht treibet die Liebe aus. Das Gesetz der menschlichen Natur, welches das apostolische Wort ausdrückt, wird nirgend ungestraft vernachlässigt. Es hat sich wohl auch als wirksam bewiesen bei dem Versuch, die neuhumanistische Jugendliebe zum Altertum in eine durch Gesetz und Staatsaufsicht begrenzte und geschützte Vernunftehe zu verwandeln.

Als die Aufgabe, welche SCHULZE seiner Verwaltung setzte, kann man bezeichnen: die Fülle des neuen Lebens, welches wie ein überflutender Strom in dem Revolutionszeitalter über Deutschland hereingebrochen war, einzudämmen, zu regulieren und durch ein wohlgeordnetes und wohlbeaufsichtigtes System von Kanälen zu erhalten, zu verteilen und fruchtbringend zu machen. Die Universitäten und Schulen waren die Kanäle und er selbst der große Röhrenmeister, der den befruchtenden Strom leitete, staute, mischte, wie es erforderlich schien.

Ehe ich auf die Ausführung dieses Vorhabens eingehe, scheint es notwendig, an die bald eintretenden Veränderungen in den allgemeinen Verhältnissen zu erinnern, mit welchen SCHULZE rechnen mußte. Von 1824—1832 war der bekannte Direktor des Polizeiministeriums v. KAMPTZ zugleich Direktor der Unterrichtsabteilung im Ministerium der geistlichen Angelegenheiten. Von ihm stammt eine Verfügung des Ministeriums des Innern vom 25. Mai 1824 „über Verletzung der Pflichten gegen den Staat", mit welcher die Verfügung des Unterrichtsministeriums vom 28. Juni 1826 „über die Einrichtung des Religionsunterrichts" zusammengestellt werden mag; jene richtet sich gegen liberalistische, diese gegen rationalistische Neigungen, die sich etwa beim Lehrerpersonal finden möchten. In gewissem Sinne kann man sagen, sie richten sich gegen ALTENSTEIN und SCHULZE selbst, die wenigstens von rationalistischen Neigungen keineswegs frei waren: der Partei KAMPTZ war das ganze Ministerium ALTENSTEIN verdächtig und verhaßt.[1] — Die erste Verfügung bezeichnet als unabänderlichen Grund-

[1] Wie mächtig die Partei der Demagogenverfolgung gegen die offizielle Regierung oder umgekehrt, wie schwach diese gegen jene sich bewies, dafür findet man ein sehr charakteristisches Beispiel bei EILERS, Meine Wanderung durchs Leben II, 31—82. Ein nicht minder bezeichnendes Beispiel dafür, wie die Einwirkungen dieser Partei auf dem Wege von oben nach unten durch eine von den Ideen des Liberalismus und Rationalismus beherrschte Beamtenschaft ihre Schärfe und Wirksamkeit verloren, ebendort IV, 23.

satz bei allen Anstellungen im Lehrfach: „daß öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge, noch dadurch, daß auf ihnen nur keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern daß letzterer auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, Treue und des Gehorsams am Landesherrn und Staate (so!) zu erwecken und befestigen." Alle Behörden sind angewiesen, „daß sie auch die bereits angestellten Lehrer in dieser Rücksicht auf das strengste kontrollieren und, bei eigener Verantwortlichkeit, sich ergebende Spuren entgegengesetzter Richtungen und Äußerungen sofort anzeigen und hierunter (so!) einer unzeitigen und schädlichen Nachsicht sich nicht schuldig machen" (Neigebaur 293 f.). Wie in dieser Verfügung den Lehrern bei Strafe aufgegeben wird, in ihren Schülern richtige politische Gesinnungen hervorzubringen, so in der andern, ihnen den richtigen Glauben einzupflanzen. In dieser Absicht heißt es:[1] „Vor allem muß der Lehrer bei dem Religionsunterricht nicht aus den Augen verlieren, daß es dem Staat darum zu thun ist, in den Mitgliedern seiner Schulen Christen zu erziehen, daß also auch nicht auf eine bloß in der Luft schwebende, alles tieferen Grundes beraubte sogenannte Moralität, sondern auf eine gottesfürchtige sittliche Gesinnung, welche auf dem Glauben an Jesum Christum und der wohlbegründeten Erkenntnis der christlichen Heilswahrheiten beruht, hingearbeitet werden muß." „In Hinsicht der zu gebrauchenden Lehrbücher ist zu bemerken, daß diejenigen, die den Lehrbegriff der evangelischen Kirche am bestimmtesten ausdrücken, die Moral auf die Religion gründen, und den lebendigen Glauben an Jesum Christum und die durch ihn offenbarten Heilswahrheiten als das Wesentliche in der Religion darstellen, den Vorzug vor den übrigen verdienen, und daß von jetzt ab kein Lehrbuch ohne vorherige Genehmigung des Ministeriums eingeführt werden darf." In der bei Neigebaur mitgeteilten Verfügung an das Konsistorium in Danzig (4. Juni 1828) folgt dann noch die Bemerkung, „daß es hinsichtlich des Lehrbuchs von Niemeyer, welches hin und wieder gebraucht werde, wünschenswert sei, wenn der desselben sich bedienende Lehrer durch seinen religiösen und wissenschaftlichen Geist dasjenige zu ersetzen wisse, was dem gedachten Lehrbuch in diesen beiden Beziehungen abgehe." Der vortreffliche, als Kanzler der Universität Halle in hohem Ansehen stehende Niemeyer,

[1] Ich citiere nach Wiese, Ges. u. Verordn. I, 60 f., wo diese Verfügung als im wesentlichen noch gültig abgedruckt ist, mit kleinen, aber charakteristischen Varianten gegen den Abdruck bei Neigebaur.

der durch diesen Erlaß zu den Toten geworfen wurde, hatte glücklicherweise nur noch einen Monat zu leben, er starb am 7. Juli 1828. Was die in der Luft schwebende „sogenannte Moralität" anlangt, so ist das natürlich keine andere als Kants sogenannte Autonomie der Vernunft.[1]

Um die Einflüsse ganz zu vergegenwärtigen, unter welchen die Leitung des gelehrten Unterrichtswesens in jener Zeit stand, mag endlich noch folgende Notiz aus Varnhagens Tagebüchern (I, 50) vom 11. Juni 1837 eingefügt werden. „Ein Pole, Zuhörer Fr. v. Raumers, hat einige Ausdrücke, womit derselbe in seinen Vorlesungen über die Teilung Polens gesprochen, freudig nach Haus geschrieben. Der Brief ist der russischen Polizei in die Hände gefallen und der Kaiser Nicolaus hat davon förmliche Mitteilung an Preußen und Österreich gemacht, mit dem Gesuch an ersteres, dergleichen Unfug auf dem Lehrstuhl nicht zu dulden. Raumer sieht einem harten Sturm entgegen. Altenstein wird einen schweren Stand haben, da die Sache von so hohem Ort herkommt und jede Entschuldigung und Vertretung als neue Schuld erscheint." Am 22. Juni bemerkt er: „R.'s Angelegenheit wird sich wohl leidlich lösen; einige Ausdrücke, die er wirklich gebraucht, können ihm höchstens einen Verweis zuziehen; andere sind dem Polen, der den Brief geschrieben, allein zuzurechnen; die schlimmsten erklären sich als arger und sogar lächerlicher Mißverstand, den die russische Polizei aus Unkunde begangen hat." Es mag dahingestellt sein, wie viel an der Sache ist, selbst wenn es bloß Klatsch wäre, wäre es bezeichnend, daß er im Umlauf war und geglaubt wurde. Varnhagen gehörte zu

[1] Eine Äußerung F. H. Jacobis, welche ich einer Abhandlung Gottholds über den Religionsunterricht entnehme, verdient hier eine Stelle: „Eine Staatsverfassung muß auf Tugend und Religion förmlich, ich sage förmlich, weder gegründet sein, noch sich dieselbe zum Ziele setzen. Tugend und Religion sind eine Sache des Menschen und nicht des Bürgers; sie sind die ewigen Triebfedern im Reiche des Geistes, zu edel und zu erhaben, um nur Räderwerk in einer Maschine zu vergänglichen Zwecken vorzustellen. Und das ist vollends widersinnig, wenn man mit den elenden Gewichten einer solchen Maschine jene Triebfeder selbst in Bewegung setzen will. So lange in diesem Zirkel herumgelaufen wird, muß die Religion den Staat und der Staat die Religion verderben." Auch Luther im Sermon von weltlicher Obrigkeit hat darüber ein kräftiges Wort: „Über die Seele kann und will Gott niemand regieren lassen, denn sich selbst allein. Darum wo weltliche Gewalt sich vermisset der Seele Gesetze zu geben, da greift sie Gott ins Regiment und verderbt und verführt nur die Seele. Das wollen wir so klar machen, daß man es mit Händen greifen soll, auf daß unsere Junker, die Fürsten und Bischöfe sehen, was sie für Narren sind, wenn sie die Leute mit ihren Gesetzen oder Geboten zwingen wollen, so oder so zu glauben."

den Kreis von Hegelianern, in dem auch SCHULZE regelmäßig verkehrte.

Ich lasse nun eine Übersicht über die wichtigsten aus der langen Reihe von Vorschriften und Verordnungen folgen, wodurch sowohl der Gymnasial- als der Lehrerbildungskursus reguliert wurden; die Prüfungsordnungen vom Jahre 1831 und 1834 und der Normalplan vom Jahre 1837 bilden den Abschluß dieser Gesetzgebung. Die Selbständigkeit in der Gestaltung des Lehrplanes, welche die einzelnen Lehranstalten bis dahin besessen hatten, ging damit zu Ende. An die Stelle der Willkür und der individuellen Neigung war die Regel und das Gesetz getreten, über dessen Innehaltung die jederzeit nahen Provinzialschulkollegien wachten.

Die erste Fürsorge der Verwaltung galt der lateinischen Sprache. In dem Revolutionszeitalter war vielfach die Neigung hervorgetreten, sie hinter die griechische zurückzusetzen. Dem trat nunmehr die Schulregierung entgegen. Es wurde schon erwähnt, daß den philologischen Seminaren seit Anfang der zwanziger Jahre zur Pflicht gemacht wurde, auf Übungen im Lateinschreiben Gewicht zu legen. Im Jahre 1822 ergingen an die juristischen und medizinischen Fakultäten Mahnungen, lateinische Vorlesungen, wenigstens eine im Semester, zu halten; gleichzeitig wurden die Examinatoren in der medizinischen und juristischen Staatsprüfung angewiesen, auf die Geläufigkeit im Lateinsprechen zu achten. Die Mahnungen sind mehrfach wiederholt worden (KOCH, Preuß. Univers. II, 1, 180 ff.). In demselben Sinn wurde auf die Schulen eingewirkt. Ein Lehrplan, welchen der Direktor KIRCHNER für das Gymnasium zu Stralsund entworfen hatte, wird in der NEIGEBAURschen Sammlung (S. 79 ff.) mitgeteilt und erhält dadurch offiziösen Charakter. Er bezeichnet wieder das Lateinische als Hauptlektion und Basis der ganzen gelehrten Schulbildung. Die ihm gewidmete Stundenzahl steigt von acht in VI und V auf zehn in den drei mittleren und elf in der obersten Klasse, während für das Griechische in IV und II nur vier, in III und I sechs Stunden angesetzt sind. In den unteren Klassen werden wieder fleißig Vokabeln und Phrasen gelernt, in den oberen Aufsätze geschrieben und in lateinischer Sprache interpretiert, „zur Übung im gewählten und fertigen Lateinsprechen."

Allerdings war gar nicht die Meinung, nun etwa zur Vernachlässigung des Griechischen zu ermuntern. Die Forderungen der Prüfungsordnung von 1812, welche WOLF so herbe kritisiert hatte, blieben in Kraft. Ausdrücklich wurden durch eine Reihe von Anordnungen die Dispensationen eingeschränkt. Ein Reskript vom Jahre 1824 machte dieselben von der Genehmigung des Prov.-Sch.-Kolle-

giums abhängig. Die Dispensierten wurden von der Maturitätsprüfung noch nicht durchaus ausgeschlossen, aber allerdings von der Note I, und jener Mangel „an der zum fruchtbaren Universitätsbesuch nötigen Bildung“ sollte im Zeugnis bemerkt werden. Durch spätere Verfügungen des Ministeriums des Innern von 1834 und 1837 wurde ausgesprochen, daß künftige Feldmesser oder Baumeister, wenn sie ein Gymnasium besuchten, keineswegs vom Griechischen dispensiert werden dürften. Die ostpreußische Regierung hatte die Meinung kundgegeben, „daß dem praktischen Baumeister aus der Kenntnis des Griechischen kein erheblicher Nutzen erwachse.“ Sie wurde darüber belehrt, daß dies nur gelten könne, sofern man an einen Baumeister denke, „der sich wenig über die Forderungen erhebt, die man heutzutage an einen Bauhandwerker zu machen berechtigt ist. Für das Studium der Bauwerke des klassischen Altertums und das Verstehen der dabei vorkommenden Ausdrücke dürften Kenntnisse der griechischen Sprache nicht weniger von Nutzen sein, als die der lateinischen“ (Rönne, Preuß. Unterrichtswesen, II, 216 f.).

Im Jahre 1825 wurde die Privatlektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller durch Zirkularreskript reguliert. Am Gymnasium zu Danzig hatte Meineke einen Cyklus der Privatlektüre entworfen, um dadurch 1) die Selbstthätigkeit der Schüler zu wecken, 2) eine möglichst umfassende Bekanntschaft mit den vorzüglichsten Erscheinungen der klassischen Litteratur den Schülern mitzugeben. Die Privatlektüre sollte sich an die Klassenlektüre so anschließen, daß wesentlich die in der Schule nicht zu bewältigenden Stücke der Schulautoren von den Schülern zu Hause gelesen würden. Ein genau ausgeführtes Schema bezeichnet sowohl diejenigen Schriftsteller und Abschnitte, welche auf jeder Stufe des Unterrichts in der Klasse gelesen werden, als diejenigen, welche der kontrollierten Privatlektüre überlassen bleiben. Die Ordinarien der drei oberen Klassen müssen es sich zur angelegentlichsten Pflicht machen, Anleitung hierzu zu geben und besonders dahin zu sehen, „daß die Schüler jede Schwierigkeit, deren Lösung ihre Kräfte übersteigt, sich sorgfältig anmerken, und alles, was ihnen in sprachlicher oder sachlicher Hinsicht als merkwürdig auffällt, in wohlgeordnete Adversarien eintragen. Überdies liegt dem Ordinarius ob, in III nach jedem Monat, in II und I nach jedem Vierteljahr sich von dem Gelesenen Rechenschaft geben zu lassen und die gebliebenen Schwierigkeiten zu beseitigen“, wozu bei zahlreichen Klassen außerordentliche Stunden notwendig sein werden. — Dieses Schema wurde an die Direktoren verschickt und dieselben „angewiesen, hinsichtlich der Privatlektüre ihrer Schüler eine ähnliche Einrichtung zu

treffen und das Angeordnete durch das nächste Schulprogramm zur öffentlichen Kenntnis zu bringen" (NEIGEBAUR, 135 ff.).

In ähnlicher Weise wurde durch die Zirkularverfügung vom 11. Januar 1829 zur Regulierung der deutschen Lektüre aufgefordert. Es wird das Halten freier Vorträge empfohlen, in welchen über den Inhalt gelesener Autoren referiert wird. „Diese Vorträge können die Lehrer benutzen, um die Privatlektüre der Schüler zu leiten und dieselben zu gewöhnen, was sie lesen durch beständige Aufmerksamkeit und eingreifendes Nachdenken mit Bewußtsein zu ihrem wirklichen Eigentum zu machen. Bei dieser Veranlassung beauftragen wir Sie, sämtlichen Schülern anzubefehlen, daß sie ein Verzeichnis aller der Bücher anlegen, welche sie sowohl aus der Schul-Lesebibliothek als sonst gelesen haben. Dieses Verzeichnis sollen sie, so oft einer ihrer Lehrer es verlangt, in der Regel aber dem Klassenordinarius in den ersten 14 Tagen jedes Vierteljahrs zur Kenntnisnahme vorlegen. Bei der Meldung zum Abiturientenexamen wird das Verzeichnis beigelegt" (NEIGEBAUR, 154).

Durch Verfügung vom 26. Mai 1825 wurde, wesentlich auf HEGELS Veranlassung (Leben von ROSENKRANZ 330), ein Unterricht in der philosophischen Propädeutik zwar nicht bindend angeordnet, aber zu seiner Aufnahme aufgefordert, wo immer es möglich scheine. Die Aufgabe desselben wird so bestimmt: „die Schüler mittelst praktischer Übungen zu gewöhnen, mit förmlichen Gedanken umzugehen und sie bis zu dem Punkt zu führen, auf dem sie für das systematische Studium der Philosophie reif zu erachten seien." Empirische Psychologie und Logik bilden den Inhalt; die Erwähnung der Antinomien mag endlich „eine wenigstens negative und formelle Aussicht auf die Vernunft und die Ideen" eröffnen. — In dem vorhergehenden Jahre war den Konsistorien, Prüfungskommissionen und Universitäten zur Pflicht gemacht worden, die Studierenden, welche sich dem Lehrfach widmen wollen, zu philosophischen und theologischen Studien anzuhalten. „Das Ministerium hat mit Mißfallen bemerkt, daß jene Studierenden auf einigen Universitäten mit einer nicht zu billigenden Einseitigkeit fast ausschließlich nur philologische Studien betreiben und das Studium nicht nur der Philosophie, sondern auch das der für jeden Gymnasiallehrer unentbehrlichen theologischen und historischen Disziplinen fast gänzlich vernachlässigen." Diese Einschränkung zu verhindern, wird die Prüfung auf Logik, Metaphysik, Psychologie, Geschichte der Philosophie und Geschichte ausgedehnt.[1] — Hat der

[1] Daß HEGEL nicht der Meinung war, man dürfe durch Aufmunterungen von dieser Art dem philosophischen Trieb nicht zu Hilfe kommen, geht auch aus

Kandidat der Prüfungskommission seine philosophischen, philologischen, historischen und mathematischen Kenntnisse sowie sein Lehrgeschick nachgewiesen, so soll ihn, wenn er sich um ein Lehramt bewirbt, das Konsistorium „noch nachträglich in der Theologie und namentlich in der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, in der Exegese des A. und N. Testaments und in der Kirchengeschichte von einem geeigneten Mitglied prüfen und ihm über das Ergebnis ein Zeugnis ausstellen lassen. Bei Besetzung von Lehr- und besonders Direktorstellen soll auf die gründliche theologische Bildung besonderes Gewicht gelegt werden."

Damit aber der Kandidat bei der Wahl der Philosophie nicht ohne Anweisung sei, wurden in einem ferneren Zirkularreskript vom 21. Aug. 1824 die wissenschaftlichen Prüfungskommissionen aufgefordert, „auf die Gründlichkeit und den innern Gehalt der Philosophie und ihres Studiums strenge Rücksicht zu nehmen, damit die oberflächlichen und seichten Philosophismen endlich einem gründlichen Studium der Philosophie weichen und die akademische Jugend, anstatt durch jene Afterphilosophie verwirrt und dunkler gemacht zu werden, durch gründlichen Unterricht im echtphilosophischen Geist zur klaren, richtigen und gründlichen Anwendung ihrer Geisteskräfte geleitet werde." Wo diese „gründliche" Philosophie zu suchen, darüber konnte kein Kandidat, der Augen hatte zu sehen, im Zweifel sein. Aber eine der Prüfungskommissionen hatte einen Zweifel: sie bemerkte, daß „kein Gesetz existiere, auch wohl nicht existieren könne, welchem zufolge nur e i n philosophisches System von der akademischen Jugend studiert werden solle." — Das Ministerium fand diese Bemerkung „an sich richtig, aber zugleich so trivial, daß sie auf sich beruhen könne."

Auf die Regulierung der übrigen Unterrichtsgegenstände, der Geschichte und Geographie, der Mathematik, des Französischen, des Hebräischen, das für alle Kandidaten des Schulamts durch Verfügung vom Jahre 1823 obligatorisch gemacht wurde, gehe ich nicht ein; dagegen ist eine nicht unwichtige allgemeine Maßregel noch zu erwähnen: die Durchführung oder Zurückführung des K l a s s e n s y s t e m s. SCHULZE hat sich über die Gründe selbst ausgesprochen. In einer Petition der schlesischen Stände war unter anderem auch die Abschaffung des Klassensystems und das Certieren in jeder Wissenschaft als wünschenswert bezeichnet, augenscheinlich in der Absicht, das Übergewicht des alt-

einer Äußerung in einem Brief an PAULUS hervor: er bedauert, daß in Heidelberg „das vortreffliche Gesetz der bayerischen Universitäten, welches das Hören philosophischer Vorlesungen zur Pflicht macht" nicht gelte (Paulus' Leben von v. REICHLIN-MELDEGG, II, 232).

sprachlichen Unterrichts zu brechen, denn darauf gehen auch die übrigen Punkte. SCHULZE giebt in dem Promemoria von 1831 (bei RÖNNE II, 139 ff.), welches den schlesischen Ständen zugefertigt wurde, für die Beibehaltung des Klassensystems folgende Gründe an: 1) eine möglichst gleichmäßige Bildung in allen Lehrgegenständen; jeder werde dadurch angespornt in keinem zurückzubleiben; 2) die Gestaltung eines näheren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schülern, welches auf Ordnung und Disziplin günstig wirke.[1] In dem Zirkularreskript vom 24. Oktober 1837 wird als dritter Vorteil dieses Systems genannt, daß die verwandten Lehrgegenstände, in der Hand des Klassenordinarius zusammengefaßt, in engster Beziehung auf einander behandelt werden können (RÖNNE, II, 147). Man wird den Gründen ihr Gewicht nicht bestreiten können. Es ist aber freilich ebenso wenig zu leugnen, daß eine Gefahr in dem System liegt: es wirkt im Sinne der Egalisierung; es soll Zurückbleiben in einem Fach verhüten, es verhütet aber auch Auszeichnung: es wirkt in der Richtung der Mittelmäßigkeit. Die Pädagogen des vorigen Jahrhunderts waren der Ansicht, daß dieser Klippe vor allem auszuweichen sei; daher preisen sie einmütig das Fachsystem; HEYNE und WOLF, GEDIKE und MEIEROTTO sind einig darin, daß die Begünstigung der Individualisierung durch dies System alle seine Nachteile überwiege.

So war durch die Thätigkeit der Regierung der Kursus der Gymnasien überall genauer bestimmt und begrenzt; das große Problem, ein regelmäßig und sicher funktionierendes gelehrtes Schulwesen herzustellen, welches alljährlich die erforderliche Anzahl wohl vorbereiteter Abiturienten auf die Universität liefere, schien nunmehr gelöst. —

Da, als eben alles im besten Zuge war, wurde zum erstenmal eine mißtönende Stimme gehört. Eine neue und bisher unerhörte Klage ließ sich vernehmen: daß auf den preußischen Gymnasien zu viel gelernt werde. THIERSCH, der an der Organisierung des bayrischen Schulwesens arbeitete, sprach den Vorwurf herb und schneidend aus. Er war von SCHULZE durch eine in den Jahrb. für wiss. Kritik (1827)

[1] Die rheinische Instruktion für die Klassenordinarien vom Jahre 1824 beginnt mit folgender Motivierung der Instruktion: „Die Zeitverhältnisse erfordern mehr als je eine strenge Disziplin in den Schulen, um den Geist einer zügellosen Freiheit und Frechheit von der heranwachsenden Jugend abzuhalten und sie früh an Gehorsam und Unterwerfung unter die Gesetze zu gewöhnen.“ Es wird dem Ordinarius daher zur Pflicht gemacht, u. a. den „Kirchenbesuch und die religiöse Führung“ seiner Schüler zu beaufsichtigen, „sie in ihren Wohnungen zu besuchen und die daselbst oft gefährdete Sittlichkeit wahrzunehmen“ und besonders auf geeignetem Wege Erkundigungen einzuziehen, ob sie unter sich oder mit andern jungen Leuten Verbindungen und Zusammenkünfte halten „und was er entdeckt sogleich dem Direktor anzuzeigen“ (RÖNNE II, 95 ff.).

erschienene Beurteilung seines Werkes über gelehrte Schulen (1826) und des dort entwickelten Gymnasialplanes gereizt worden: seinem Lehrplan, der mehrere zur allgemeinen Bildung wichtige Dinge übergehe oder nicht genug betone, hatte SCHULZE den preußischen als den wahren und vollkommenen gegenübergestellt. Hierauf antwortete THIERSCH im zweiten Band jenes Werkes (1827) mit der obigen Anklage: der preußische Schulrat ersticke die intellektuelle Kraft und Lust der Jugend durch Überbürdung mit Pensenarbeit.

Es war das erste Mal, daß den preußischen Gymnasien dieser Vorwurf gemacht wurde. Er ist seitdem nie wieder ganz verstummt, nur ist man gegen ihn etwas unempfindlicher geworden, als es die damalige Verwaltung war. Denn JOH. SCHULZE war seitdem an diesem Punkt äußerst reizbar. FRIEDRICH VON RAUMER hatte in einem Schriftchen über die preußische Städteordnung (1828) Gelegenheit genommen, in dem gleichen Sinn, wie THIERSCH, sich über die neuen Gymnasien zu äußern. Er mißbilligt, daß die Gelehrtenschule, die thatsächlich nicht bloß von künftigen Gelehrten, sondern auch von solchen, die bürgerlichen Berufsarten bestimmt seien, besucht würde, auf die Verschiedenheit der Bestimmung gar keine Rücksicht nehme, sondern als Grundsatz befolge, gegen die Anforderungen des Berufs sich ganz gleichgültig zu verhalten, um bloß Menschen im allgemeinen zu bilden. Diesen allgemeinen Menschen, kahl, wie des Diogenes' gerupftes Huhn, würden dann, angeblich zu lebenslänglichem Schmuck, einige lateinische und griechische Federn in seine deutsche Haut eingedreht. „Überzeugt, daß Eines sich nicht für alle schicke, erlaubte und billigte man sonst, wenn ein Schüler, nach Maßgabe seiner Anlagen und seines künftigen Berufs, einem oder dem anderen Gegenstande mit besonderem Eifer oblag; jetzt dagegen heißt es: alles ist für jeden gleich wichtig und kein Fortschritt in eine höhere Klasse erlaubt, so lange nicht das Wissen in allen Gegenständen gleichmäßig gewachsen ist. Diese Mechanik, vom Standpunkt untergeordneter, negativer Abstraktion für die höchste Weisheit ausgegeben, ertötet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität und verschafft in der Regel denjenigen das höchste Lob, die sich zu allen Gegenständen des menschlichen Wissens gleichmäßig verhalten, d. h. den geborenen Philistern. Beharrt man fernerhin bei diesen pedantischen Grundsätzen, so wird die Spaltung zwischen dem, was die Zeit gebieterisch verlangt und dem, was die Schule leistet, täglich wachsen und dann in übertriebenem Eifer die klassische Bildung vielleicht auch da verworfen werden, wo sie in der That unentbehrlich ist.“ (S. 42 ff.)

RAUMER schickte das Büchlein auch an den Minister. Er erhielt

dafür eine Rüge wegen seines oberflächlichen und unwürdigen Absprechens in Sachen des Schulwesens. In einer Eingabe rechtfertigte er sein Urteil gegen den Vorwurf der Oberflächlichkeit: er wies darauf hin, daß er sehr lange mit dem Schulwesen amtlich zu thun gehabt habe, als vortragender Rat, als Direktor der wissenschaftlichen Deputation, als Professor und Examinator; daß auch sein Urteil gar nicht vereinzelt dastehe, sondern von sehr vielen Schulmännern geteilt werde, die er jedoch mit Namen nicht nennen wolle, um keinem das Mißfallen des Ministeriums zuzuziehen. Hierauf erhielt er folgende Antwort. „Sie haben in Ihrer Eingabe, statt Ihren Mißgriff auf bescheidene Weise zu entschuldigen, Sich so unziemlich geäußert, daß das Ministerium es nicht dabei bewenden lassen kann, Ihnen sein ernstes Mißfallen über eine so schwere Verletzung des Verhältnisses zu der Ihnen vorgesetzten Behörde zu erkennen zu geben, sondern Sie hiermit in eine Ordnungsstrafe von zehn Thalern nimmt.“ Nachdrücklichere Ahndung wird vorkommenden Falles in Aussicht gestellt.[1]

Um dieselbe Zeit wurde in mehreren Berichten des Berliner Provinzialschullkollegiums ähnlichen Wahrnehmungen und Ansichten Ausdruck gegeben. Ein Reskript vom 29. März 1829 (Neigebaur, 124 ff.) giebt darauf eine in etwas gereiztem Tone gehaltene Antwort. Es lehnt jede allgemeine Verfügung in dieser Sache ab. Durch die allgemeinen Bestimmungen seien überspannte Forderungen, wenn sie in einzelnen Fällen vorgekommen seien, nicht gerechtfertigt. „Hat ein tadelnswertes Verfahren aus mißverstandenem Eifer, aus Mangel an Erfahrung oder aus anderen Gründen in den hiesigen oder den übrigen Gymnasien stattgefunden, so trifft die Schuld zuvörderst die betreffenden Lehrer und Direktoren, demnächst aber auch das kgl. Konsistorium und Provinzialschulkollegium, welches ebenso befugt als verpflichtet ist, alle bei dem Erziehungs- und Unterrichtswesen eingeschlichenen Mißbräuche und Mängel unverzüglich abzustellen.“ Übrigens sei das Ministerium der Ansicht, daß 32 wöchentliche Schulstunden, ungerechnet die Stunden für Hebräisch, Gesang und Zeichnen, ausreichend seien, mehrere seien Mißbrauch; dazu könne man den Schülern der oberen Klassen allerdings zumuten, 5 Stunden täglich außer der Schulzeit zu arbeiten, während für die unteren Klassen etwa 3 Stunden genügten. — Es ist dieses Reskript, in welchem sich jene oben erwähnte Paraphrase des „arbeiten oder untergehen“ findet. Ohne Wirkung blieben übrigens jene Erinnerungen doch nicht. Schon am 11. Dezember 1828, also

[1] Fr. v. Raumer, Lebenserinnerungen u. Briefwechsel (1861), II, 111. Die Eingabe und das Strafmandat sind mitgeteilt (257 ff.).

vor dem eben erwähnten Reskript, aber nach Eingang der Berichte, worauf es die Antwort ist, war eine Zirkularverfügung den griechischen Unterricht betreffend, erlassen worden (Neigebaur, 138). In einigen Gymnasien, heißt es darin, sei man hierin zu weit gegangen, habe Sophokles, Thucydides, Platonische Dialoge, welche die „Bekanntschaft mit der spekulativen Idee“ voraussetzen, ja sogar Pindar, Aristophanes, Äschylus zur stehenden Lektüre gemacht. Das Ministerium könne dies nicht billigen; es mögen zwar die eine und andere Tragödie des Sophokles und Euripides, die kleinen Dialoge, Krito, Laches, Charmides, die Apologie, Menexenus, Meno, gelesen werden, dagegen seien Protagoras, Gorgias, Phaedo u. s. w., Aristophanes, Pindar, Äschylus gänzlich auszuschließen, und Thucydides sei höchstens in einer Auswahl leichterer Stellen zulässig. Auch seien die Stilübungen zu unterlassen, sofern sie nicht zur Einübung der Grammatik dienten. Übertreibungen, die der harmonischen Ausbildung nachteilig würden, seien nicht zu dulden. Auch dürfe der griechische Unterricht durchaus nicht vor IV begonnen werden.

Der Verfasser dieser Verfügung legt alle die hier gerügten Übertreibungen einzelnen übereifrigen Direktoren und Lehrern zur Last; er bezieht sich wiederholt auf die Prüfungsordnung von 1812, welche weniger fordere: schwerlich ganz mit Recht. Wenn in derselben ausdrücklich verlangt wurde, daß der Schüler bei der Abgangsprüfung im Stande sei, die attische Prosa, mit Einschluß des leichteren tragischen Dialogs ohne Vorbereitung zu lesen, so war ein Lehrer oder Direktor wohl nicht ohne Grund der Ansicht, daß die Schullektüre nicht allzu ängstlich dem Schwierigeren aus dem Wege gehen dürfe. Die Verfügung meint: nur für das Zeugnis Nr. I (unbedingt tüchtig) sei jenes Maß von Kenntnis der griechischen Sprache vorgeschrieben. Ganz recht; aber für No. II (bedingt tüchtig) ist nicht ein geringeres Maß angegeben, sondern es erhält diese Note, wer in irgend einem der drei Hauptfächer nicht vollständig das Geforderte leistet. Der Unterricht konnte also nur nach jenem Ziel sich richten. Außerdem war den Schulen erst vor drei Jahren jener Danziger Kanon der Lektüre zugegangen, worin als Gegenstand der öffentlichen Lektüre ausdrücklich auch Äschylus, Prometheus und Sieben gegen Theben, sowie die beiden ersten Bücher des Thucydides und der Phaedo genannt werden: durch die Übersendung war doch mindestens Billigung ausgesprochen.

Die Verfügung des Ministeriums wurde von dem Posenschen Provinzialschulkollegium den Direktoren der dortigen Gymnasien in einer Verfügung mitgeteilt und erläutert, welche ihrerseits wieder in einer

neuen Ministerialverfügung den übrigen Kollegien zur Beachtung mitgeteilt wurde (NEIGEBAUR, 150 ff.). Es wird darin beklagt, daß der griechische Unterricht so wenig dauernde Früchte bringe: nach der Maturitätsprüfung werde die griechische Sprache, welche mit so großem Aufwand von Mühe und Zeit erlernt worden sei, thatsächlich von allen, die nicht Philologie oder Theologie studierten, gänzlich aufgegeben. Die Ursache dieser betrübenden Thatsache wird, wenigstens zum Teil, in der Art des Unterrichts gefunden: „Die Lehrer, in der Regel Philologen, erteilen den Unterricht so, als ob alle ihre Schüler sich dem Studium der Philologie widmen wollen. Sie vertiefen sich in langen Vorträgen über den noch keineswegs überall festgestellten Gebrauch der Partikeln, über die Metra u. s. w. Diese Art des Unterrichts muß die Schüler von der Beschäftigung mit einer Sprache zurückschrecken, von welcher sie beinahe nichts kennen lernen als endlose Schwierigkeiten.“ Statt dieses verkehrten Verfahrens wird folgendes empfohlen, das geeignet sei, den Schülern zur Fertigkeit im Lesen zu verhelfen: „die grammatischen Formen, zumal die schwereren, in allen, auch den obersten Klassen beständig einzuüben und zu erklären, die feststehenden Hauptregeln der Syntax durch häufige schriftliche und mündliche Übungen dem Gedächtnis der Schüler für immer einzuprägen, und sie in den Besitz der nötigen Wortkenntnis zu setzen, was am angemessensten dadurch geschehen wird, daß sie in alphabetischer Ordnung, allmählich von den notwendigsten in der untersten Klasse angefangen und bis zur obersten immer vermehrt, etwa 3000 Stammwörter der griechischen Sprache auswendig lernen und zugleich angewiesen werden, die einfach und unzweifelhaft aus jenen Wörtern abgeleiteten selbst zu finden.“

Es ist damit thatsächlich eingestanden, was die Schulverwaltung ausdrücklich einzugestehen sich weigerte, daß die Schule nicht im Stande sei, das Ziel zu erreichen, welches dem griechischen Unterricht bei der Reorganisation im Revolutionszeitalter war gesteckt worden. Sind jene elementaren Übungen bis in die obersten Klassen notwendig, und ich glaube nicht, daß man sich in der Anerkennung der Notwendigkeit täuschte, so kann von einem Verkehr mit den griechischen Schriftstellern in dem Sinne, wie ihn der Enthusiasmus der Neuhumanisten forderte, nicht die Rede sein. Ist aber dieser Verkehr nicht möglich, ist nur Erlernung der Elemente der griechischen Sprache, nicht aber wirkliches Lesen derselben in der Schule möglich, so ist es nicht möglich, an dem griechischen als allgemeinem Unterrichtsgegenstand festzuhalten: dann ist seine Erlernung nur für Theologen und Philologen zu rechtfertigen, die erst nach der Schule Griechisch wirklich

lesen lernen. Dies war die Schwierigkeit, vor welcher die Schulregierung stand, und zugleich der Grund ihrer widerspruchsvollen Äußerungen.

In den dreißiger Jahren wurden die gesetzlichen Bestimmungen über das höhere Schulwesen in abschließenden Verordnungen kodifiziert.

Zuerst erschien das Reglement für die Lehrerprüfungen vom 20. April 1831. Es giebt sich selbst als Instruktion zum Edikt von 1810 und ist in der That eine solche. Die Prüfung ist, wie dort, eine allgemeine; sie geht auf die Ermittelung der Befähigung zum Unterricht an höheren Schulen überhaupt. Daneben bleibt, wie bisher, die besondere Prüfung für das bestimmte Lehramt (*examen pro loco*), welche erst abgehalten wird, nachdem der Kandidat für eine bestimmte Stelle designiert ist; thatsächlich hat aber die allgemeine Prüfung die Tendenz, die besondere überflüssig zu machen. Sie erstreckt sich auf drei Hauptfächer: die alten Sprachen, mit Einschluß des Deutschen, die Mathematik und Naturwissenschaften, die Geschichte und Geographie. Kein Kandidat darf die Prüfung in einem dieser Fächer ganz ablehnen. Allerdings wird nicht erwartet, daß jeder in allen Fächern das Gleiche leiste. Es genügt ein Hauptfach; in den beiden andern ist es nicht notwendig eine Lehrbefähigung nachzuweisen; die Absicht ist nur die, „der völligen Unwissenheit in einem der drei wesentlichen Stücke des Schulunterrichts, wie sie seither nicht selten stattgefunden hat, für die Zukunft vorzubeugen“ (Erläuterungen zu § 16). Wer jedoch bloß an Realschulen Mathematik und Naturwissenschaften zu lehren vorhat, kann die Prüfung im Griechischen und Hebräischen ganz ablehnen; auch kann einem solchen gestattet werden, eine der schriftlichen Arbeiten in der französischen, statt in der lateinischen Sprache abzufassen. In der Philosophie, Pädagogik und Theologie werden alle geprüft. — Die *facultas docendi* wird, nach dem Ausfall der Prüfung, in drei Abstufungen für die einzelnen Unterrichtsgegenstände erteilt: für untere, mittlere, obere Klassen. — Die Promotion an einer preußischen Universität gilt nicht mehr, wie früher statt der Prüfung. Nur die schriftliche Prüfung der Doktoren fällt weg.

Das neue Abiturientenprüfungsreglement ist datiert vom 4. Juni 1834. Es verlangt sechs schriftliche Prüfungsarbeiten, und von Theologen und Philologen noch eine siebente (eine lateinische Übersetzung eines hebräischen Textes mit grammatischer Analyse); die mündliche Prüfung erstreckt sich auf zehn (oder elf) Gegenstände. An die Stelle der früheren Bestimmung des Maßes der Leistungen durch das zur Note I Erforderliche tritt jetzt eine Minimalforderung: das Reifezeugnis wird erteilt, „wenn die lateinischen Arbeiten (Aufsatz und Extemporale) ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe

Germanismen abgefaßt sind und einige Gewandtheit im Ausdruck zeigen, und wenn der Abiturient die weniger schwierigen Reden und philosophischen Schriften des Cicero, den Sallust und Livius, Virgils Eklogen und Aeneide, sowie die Oden des Horaz im Ganzen mit Leichtigkeit versteht, sicher in der Quantität ist und über die gewöhnlichen Versmaße Auskunft geben kann; wenn er in Ansehung der griechischen Sprache in der Formenlehre und den Hauptregeln der Syntax fest ist und die Iliade und Odyssee, das erste und das fünfte bis neunte Buch des Herodot, Xenophons Cyropädie und Anabasis, sowie die leichteren Dialoge Platos auch ohne Vorbereitung verstehen kann. Die Prüfung erfolgt in lateinischer Sprache, wobei den Einzelnen Gelegenheit zu geben ist, stellenweise ihre Fertigkeit in zusammenhängender lateinischer Rede zu zeigen. — Das Einführungsreskript (NEIGEBAUR, 210) hebt hervor, daß die Anforderungen im Griechischen bedeutend ermäßigt seien; auch ein Skriptum werde nicht mehr verlangt. Doch sei daraus nicht zu folgern, daß die griechische Sprache künftig mit geringerem Eifer und in kleinerem Umfange getrieben werden, die Lektüre der Tragiker oder die Übungen im Schreiben ganz wegfallen sollen; vielmehr bleiben die alten Bestimmungen hierüber in Kraft.

Das Jahr 1837 brachte endlich das ausführliche, alle Seiten des Gymnasialunterrichts umfassende Zirkularreskript vom 24. Okt. (bei RÖNNE II, 144—156): es ist der Epilog zu der gesetzgeberischen Thätigkeit der abgelaufenen Epoche.

Die nächste Veranlassung dazu hatte die Anklage gegeben, welche ein Arzt, der Medizinalrat LORINSER in Oppeln gegen das neue Gelehrtenschulwesen gerichtet hatte. In einem kleinen Artikel der medizinischen Zeitung, überschrieben „zum Schutz der Gesundheit in den Schulen“, gab er den preußischen Gymnasien Schuld, daß sie durch Überspannung ihrer Anforderungen, durch ein Zuviel von Unterrichtsgegenständen, von Schulstunden und häuslichen Aufgaben die geistige und leibliche Gesundheit der Jugend gefährdeten. Die Teilnahme des Königs, der, dem Schultreiben und der intellektuellen Überfütterung auf alle Weise abgeneigt, in wiederholten Kabinetsordres seiner Überzeugung Ausdruck gab, daß Abhilfe geschaffen werden müsse, verschaffte der Frage eine Wichtigkeit und Beachtung, welche der Artikel allein nicht zu Wege gebracht hätte. Das Ministerium erforderte Gutachten von den Provinzial-Schulkollegien, welche selbst wieder angewiesen wurden von den Lehrerkollegien sich Bericht erstatten zu lassen. Eine Menge von Zeitungsartikeln und Broschüren erschienen, übertreibende, zustimmende, einschränkende, abwehrende. Als die ausgeführteste Schrift von der letzteren Art kann das Buch DEINHARDTS, der Gymnasialunter-

richt nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit (1837) angesehen werden: es ist gleichsam eine Philosophie des preußischen Gymnasialunterrichts mit apologetischer Tendenz. Sie zeigt die objektive Vernünftigkeit des Bestehenden, welcher gegenüber „subjektive Erfahrungen", wie es in der Vorrede heißt, kein Recht haben könnten.[1]

Das Zirkularreskript von 1837 zog aus den Nachforschungen, welche die Regierung angestellt hatte, dasselbe Resultat: das Bestehende ist vernünftig und notwendig. „Die Lehrgegenstände in den Gymnasien, namentlich die deutsche, lateinische und griechische Sprache, die Religionslehre, die philosophische Propädeutik, die Mathematik nebst Physik und Naturbeschreibung, die Geschichte und Geographie, sowie die technischen Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens und Singens, und zwar in der ordnungsmäßigen, dem jugendlichen Alter angemessenen Stufenfolge und in dem Verhältnisse, worin sie in den verschiedenen Klassen gelehrt werden, machen die Grundlage jeder höheren Bildung aus und stehen zu dem Zweck der Gymnasien in einem eben so natürlichen als notwendigen Zusammenhang. Die Erfahrung von Jahrhunderten und das Urteil der Sachverständigen, auf deren Stimme ein vorzügliches Gewicht gelegt werden muß, spricht dafür, daß gerade diese Lehrgegenstände vorzüglich geeignet sind, um durch sie und an ihnen alle geistigen Kräfte zu wecken, zu entwickeln, zu stärken und der Jugend zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften die erforderliche nicht bloß formelle, sondern auch materielle Vorbereitung und Befähigung zu geben. Sie sind nicht willkürlich zusammengehäuft, vielmehr haben sie sich im Laufe von Jahrhunderten als Glieder eines lebendigen Organismus entfaltet, indem sie, mehr oder minder entwickelt, in den Gymnasien immer vorhanden waren. Es kann daher von diesen Lehrgegenständen auch keiner entfernt werden und alle dahin zielenden Vorschläge sind nach näherer Prüfung unzweckmäßig und unausführbar erschienen."

Zum Schluß folgte dann ein „zur leitenden Norm" mitgeteilter Stundenplan. Er verteilt die Schulstunden, deren Gesamtzahl etwas

[1] Schmids Encyklopädie enthält noch einen eigenen Artikel über Lorinser von Deinhardt (IV, 692 ff.; vgl. VI, 841 ff.). Derselbe atmet noch den Zorn, den der kleine Aufsatz in den Kreisen der Angegriffenen erregte. Es wird ihm vorgeworfen, er trage einen denunziatorischen Charakter, von wissenschaftlicher Ruhe, Gründlichkeit und Unparteilichkeit sei darin nicht die Rede. — Vermutlich hat der wenige Spalten lange Journalaufsatz niemals die Prätension gehabt, die Prädikate der Wissenschaftlichkeit und Gründlichkeit in Anspruch zu nehmen. Als Weckruf wollte er dienen und das hat er geleistet. Eine Menge Anzeigen und Auszüge aus Schriften, die durch den Streit veranlaßt wurden, in den N. Jahrb. für Phil. und Päd. XVI, 334 ff., 448 ff., XVIII, 419 ff.

herabgesetzt wird (höchstens 32, mit Einschluß aller Lektionen), so: Lateinisch erhält im Ganzen in dem neunjährigen Kursus 86, Griechisch 42, Deutsch 22, Französisch 12, Mathematik und Rechnen 33, Naturwissenschaft 16, Geschichte und Geographie 24, Religionslehre 18, philosophische Propädeutik 4 Stunden.

Ist das Urteil J. Schulzes über das preußische Gymnasium, wie es in der Zeit von 1809—1840 ausgestaltet worden war, das definitive Urteil? Ist sein Kursus, sind diese Unterrichtsgegenstände, in diesem Umfang betrieben, für alle Zeiten, oder wenigstens für unsere Zeit, die „Grundlage jeder höheren Bildung"? führt dieser Weg regelmäßig, unglückliche Ausnahmen, die nicht ihm zur Last zu legen sind, an das Ziel einer „allgemeinen und harmonischen Bildung aller Kräfte"?

Daran ist wohl kein Zweifel: wenn wir die Abiturienten des Jahres 1837 mit denen der ersten Prüfung im Jahre 1788 zusammenstellen könnten, so würde die Summe der Kenntnisse bei jenen sich als ungleich größer erweisen. Sie verstehen nicht bloß, wie diese, Lateinisch, sondern dazu Griechisch, sie haben Tragödien des Äschylus und Sophokles gelesen, während jene, und nicht einmal alle, kaum über das N. T. hinausgekommen waren. Dazu hatte die jüngere Generation einen nicht mehr ganz elementaren Kursus in der Mathematik und Naturwissenschaft und einen zusammenhängenden und reichhaltigen Kursus in der Geschichte und Geographie durchgemacht, während die ältere in diesen Dingen kaum viel weiter gekommen war, als Lust und zufällige Begabung der Schüler und Lehrer geführt hatte. Außerdem fand Lektüre deutscher Autoren und Übungen in deutscher Sprache in bedeutendem Umfang statt, wovon die ältere Schule nichts wußte.

Aber ist die Quantität der beim Abgang aufzeigbaren Kenntnisse das letzte Maß des Urteils über eine Schule? Ohne Zweifel ist sie das einzig mögliche Maß in einer öffentlich abgehaltenen Prüfung, aber auch für den Erfolg der Schulbildung selbst? Oder kommen die Früchte, an denen man diesen Baum erkennen soll, erst später zum Vorschein, auf der Universität, im späteren Beruf? Wenn es so wäre, dann müßte man also die Generationen vergleichen, welche aus den Schulen etwa von 1760—1800 und von 1800—1840 hervorgingen, d. h. die Generation, welche in Wissenschaft und Leben von 1780—1820 mit der, welche von 1820—1860 regierte. Ob ein solcher Vergleich zu Gunsten der letzteren Generation ausfiele? Eine reichere Zeit als die von 1780—1820

hat die Geschichte des deutschen Volkes ja wohl kaum aufzuweisen, obwohl auch der nachfolgenden die Ehre nicht streitig gemacht werden darf, daß sie redlich und nicht ohne Erfolg namentlich an der wissenschaftlichen Einzelforschung gearbeitet hat. Freilich, die Schule macht nicht das Leben eines Volkes, sondern sie erlebt es mit, der Mensch lebt, nach einem Wort Hamanns, nicht allein von dem Brot, das ihm in der Schule eingebrockt wird, daher könnte ein solcher Versuch, den Wert eines Schulunterrichts aus den späteren Leistungen einer Generation zu bestimmen, nur zu einem höchst unsicheren Resultat führen. Immerhin mag die Erinnerung an jenes Verhältnis vor einer Überschätzung des neuen Gymnasiums gegenüber der alten Lateinschule warnen.

Es möchte aber weiter gesagt werden, das Mehr von Kenntnissen, das die Abiturienten von 1840 aufzuweisen im Stande seien, sei nicht ein einfaches Geschenk der besseren Schuleinrichtung, sondern durch längeren Aufenthalt auf der Schule erkauft. Es wird schwer sein, für die ältere Zeit statistische Daten beizubringen, daß aber die Fixierung des Kursus in dem Sinne einer Verlängerung der Schulzeit gewirkt hat, darüber kann wohl kein Zweifel bestehen, für die spätere Zeit läßt sich der Einfluß auch zahlenmäßig nachweisen: von 1820—1860 hat eine Hinausschiebung des Abgangstermins im Lebensalter um ein bis zwei Jahre stattgefunden.[1] Wahrscheinlich war die Differenz im Abgangsalter früher größer, es kam häufiger vor, daß man sich erst im höheren Lebensalter entschloß zu studieren; der regulär angefangene Kursus ging erheblich früher zu Ende. — Da nun, so könnte weiter argumentiert werden, im 18. Jahrhundert auf der Universität in der Regel zuerst ein Kursus in der philosophischen Fakultät durchlaufen worden sei, was im 19. Jahrhundert nicht mehr statt finde, indem die philosophische Fakultät jetzt ganz ebenso, wie die übrigen, Fachbildungsanstalt für einen Bruchteil der Studentenschaft, nämlich die künftigen Lehrer an höheren Schulen, sei, keineswegs aber für Juristen, Mediziner und Theologen eine allgemeine Vorschule wissenschaftlicher Studien:

[1] Nach Wiese, Höh. Schulwesen I, 516 bestanden die Maturitätsprüfung:

In den Jahren	unter 17 Jahren	17 J.	18 J.	19 J.	20 J.	über 20 J.	Summa.
1820—1822	19	133	456	674	391	330	2003
	oder 1	6,5	22,8	33,7	19,5	16,5 %	
1860—1862	54	271	812	1259	1369	1736	5501
	oder 1	4,9	14,8	22,8	24,9	31,6 %	

so könne man sagen, der Unterschied laufe darauf hinaus, daß ein Stück des Vorbereitungskursus von der Universität auf die Schule verlegt worden sei. Und nun sei die weitere Frage: ob diese Verlegung für eine zweckmäßige angesehen werden könne? Freilich, es möge früher mancher seine allgemein-wissenschaftliche Vorbildung allzu eilig abgebrochen haben, um das Fachstudium desto eher zu beendigen; es wird oft darüber geklagt. Dem sei jetzt durch Fixierung des Kursus und Abiturientenprüfung vorgebeugt. Aber ob man denn überzeugt sein dürfe, daß die also durch Zwang aufgenötigte „Bildung" ihrem Besitzer sich als eine wertvolle erweisen werde? Wenn sich zeigen sollte, daß auf der Universität manche durch Vergessen derselben sich entledigten, dann werde man gegen den Wert eines Besitztums, das der Besitzer so wenig schätze, doch wohl Bedenken hegen müssen. Man verabscheue auf den Universitäten Zwangskollegia und Semesterexamina; ob die üblen Folgen, welche man davon befürchte, alle vermieden würden, wenn man den Zwangskursus auf die Schule verlege? Ob nicht zu befürchten sei, daß, was man etwa an Kenntnisaufnahme bei solchen, die überhaupt nicht freiwillig lernen, erzwinge, diesen nichts nutze, gleichzeitig aber die Unfreiheit, welcher nun mit jenen gleichmäßig auch diejenigen unterworfen würden, die sonst durch eigenem Antrieb die Bildung gesucht hätten, diesen gefährlich werde? Ob nicht überhaupt die letzten beiden Jahre, welche nun auf der Schule zugebracht würden, im Ganzen doch eher für die Form des freien Universitätsunterrichts, als für die Form der Schulpensenarbeit empfänglich seien? Für Knaben sei Aufgeben und Abhören sicher eine ganz angemessene Form, der 18—20jährige aber ertrage sie nicht ohne inneres Widerstreben. Was sei denn die Ursache der viel beklagten Unbotmäßigkeit unserer Gymnasiasten auf der obersten Stufe, ihrer Versuche als Studenten aufzutreten, als der Umstand, daß sie sich dem Schulalter und der Schuldisziplin entwachsen fühlten? Ob man sich wirklich mit der Hoffnung täusche, daß man, etwa durch immer strengere Kontrolemaßregeln, die menschliche Natur doch noch ändern werde? — Also keineswegs sei bewiesen, daß man ein Besseres an die Stelle des Schlechteren gesetzt habe, indem man vom Universitätsunterricht abgebrochen und dem Schulkursus zugefügt habe.

Aber auch abgesehen von dieser zeitlichen Ausdehnung des Kursus, habe die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, die Steigerung der Ansprüche, die Fixierung des Lehrgangs durch Klassenteilung, die damit verbundene beständige Kontrolierung der Leistungen durch Examina in allen Gegenständen eine innere Veränderung des Unterrichtsbetriebs bewirkt, welche, neben augenscheinlichen Vorteilen, doch auch

nicht unbedenkliche Übelstände mit sich führe. Die Vermehrung der Zahl der Schulstunden, besonders auch die Vermehrung der häuslichen Arbeitspensen, bei verschärfter Kontrole, möge dem Unfleiß gesteuert und die Möglichkeit einigermaßen abgeschnitten haben, Privatneigungen folgend in die Irre zu gehen. Aber eben hierdurch sei die spontane Thätigkeit in demselben Maße beschränkt worden, und grade sie bringe den Segen. Wenn man Voss und seine *societas Graeca* in Neubrandenburg oder Thiersch und Dissen in Pforta mit griechischen Lexicis und Grammatiken, mit Unterrichtsstunden und Kontrole reichlich versehen hätte, ob sie mit derselben Begierde den Homer gelesen hätten? Grade die Naturen, die ihren eigenen Weg zu suchen Neigung und Kraft hätten, würden am schwersten ertragen, am Strick der täglichen Kontrole auf der ebenen Chaussee des Klassenweges dahin gezogen zu werden; und alles Zureden, wie leicht und bequem und sicher es sei zu folgen, helfe gar nichts. — Was unter dem Namen von Überbürdung erst mit der Neugestaltung des Gymnasialkursus aufgekommen sei und bisher sich weder habe heilen noch wegdemonstrieren lassen, sei ja wohl eben dies, daß die Arbeitskraft des Schülers ganz oder doch größtenteils durch Zwangsarbeit in Anspruch genommen sei. Man möge immer nachrechnen, daß der Schüler nicht mehr als neun oder zehn Stunden durchschnittlich täglich zu arbeiten brauche, um den Ansprüchen der Schule zu genügen, und daß dies für einen jungen Menschen im Alter von 16—20 Jahren nicht zu viel sei: die Überbürdung liege nicht so sehr in der Ausdehnung der Arbeitszeit, als in der Art ihrer Erfüllung: zwölf Stunden freie Arbeit erschöpften weniger, als acht Stunden Zwangsarbeit.

Ich wage nicht zu behaupten, daß dies Urteil besser als das Urteil Schulzes begründet sei, daß die alte Schulordnung mit ihrer Ergänzung durch die philosophische Fakultät besser war, als die neue Schulordnung mit ihrer durch die Maturitätsprüfung abgeschlossenen allgemeinen Bildung. Ich halte es überhaupt nicht für möglich über eine subjektive Überzeugung in diesen Dingen hinaus zu kommen, es giebt keine Statistik, wodurch die Erfolge der Schule festgestellt werden könnten und ebenso wenig dürfte es möglich sein, durch psychologische Deduktionen alle Wirkungen, auch die letzten, der verschiedenen Systeme auf die menschliche Natur zu bestimmen. Daß aber Schulze nicht, wie er geneigt scheint zu behaupten, alle sachkundigen Beurteiler auf seiner Seite hatte, dafür mögen einige Zeugnisse zum Beweise dienen. Er hätte auch selbst darüber nicht im Unklaren zu sein brauchen.

Ich gebe zunächst ein paar Urteile Berliner Gymnasialdirektoren, die bei Gelegenheit des Lorinserstreites abgegeben wurden. A. Spilleke,

welcher von 1821—1841 Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und zugleich der damit verbundenen Real- und Mädchenschule war, also einen sehr günstigen Ort für Beobachtungen hatte, sagt in dem von Wiese im Leben Spillekes (S. 160 ff.) mitgeteilten Gutachten über den Gymnasialkursus: „Kein vorurteilsfreier Schulmann wird leugnen können, daß bei allem guten Willen der Schüler und bei aller Anstrengung der Lehrer die Resultate des Gymnasialunterrichtes keineswegs in dem Grade genügen, als man nach der aufgewendeten Mühe erwarten sollte. Namentlich kann es keinem entgehen, daß, während in den unteren Klassen geistige Regsamkeit allgemein zu herrschen pflegt, schon in den mittleren die Klagen der Lehrer über Mangel an geistiger Spannkraft beginnen und daß die jungen Leute, wenn sie zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnismäßig nicht geringen Vorrat von Kenntnissen zu besitzen pflegen, daß aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils und vor allem lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei vielen auf schmerzliche Weise vermißt wird. Es ist daher nicht zu bezweifeln, daß wenn dieser Zustand fortdauert, sich allerdings zwar durch das Ganze immer mehr die sogenannte allgemeine Bildung verbreiten wird, daß aber auch auf der anderen Seite sich alles immer mehr abflachen und wahre Originalität und großartige Erscheinungen in den verschiedenen Gebieten der Litteratur, sowie demnächst in den höheren praktischen Verhältnissen immer seltener werden müssen".

Als die mutmaßlichen Ursachen dieser Erscheinung nennt Spilleke 1) die allgemeinen Zeitverhältnisse: die Zeit der großen geistigen Erregungen sei vorüber, jetzt seien alle Kräfte auf die materiellen Interessen gerichtet; 2) die Überfüllung, besonders der mittleren Klassen, wegen des Einjährigen-Dienstes; 3) ungenügende Vorbereitung bei der Aufnahme; 4) die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, insofern dieselben neben einander von allen Schülern nach dem gleichen Maße gelernt werden müßten: auf den untersten Stufen möge das gehen, „auf den oberen dagegen, wo die Individualität und die besondere Richtung, welche ein jeder in seiner akademischen Laufbahn nehmen wird, schon bestimmter hervortritt, erscheint es in der That fast als eine Grausamkeit, bei manchem, welcher ein entschiedenes Talent für den einen Zweig wissenschaftlicher Thätigkeit besitzt, während er in andern geringes leistet, auch darin dasselbe von ihm wie von allen übrigen zu verlangen." Auch für den Lehrer entstehe dadurch eine große Schwierigkeit: hält er sich an die vorzüglich in einem Fach begabten, so können die übrigen nicht folgen; will er diese gehörig berücksichtigen, so haben jene Langeweile. Endlich 5) fehle es an Lehrern, welche die Kunst

des Unterrichtens verstünden. Die Elementarlehrer lernten dieselbe, die Gymnasiallehrer erwürben Gelehrsamkeit und hielten sich für viel zu vornehm die Schulmeisterkunst zu lernen. Und dann schölten sie die Schüler einfältig, dumm, stumpf, schlaff, wenn ihre Versuche, die Gelehrsamkeit mitzuteilen, vergeblich blieben.

Der Direktor des Grauen Klosters, G. Köpke, dankt im Progr. 1836 (S. 31—37) dem Dr. Lorinser für die von ihm gegebene Anregung und fügt hinzu: er sei geneigt, den medicinischen Ansichten und Betrachtungen volle Wahrheit beizumessen; den psychologischen Bemerkungen, wenngleich sie, was den Einfluß des Unterrichts auf die geistige Entwicklung anlange, ein wenig ins grelle zeichnen dürften, trete er in der Hauptsache bei. Namentlich fühle er sich genötigt zu bekennen, daß das poetische und produktive Geistesvermögen bei unserer Jugend, jemehr wir es für unsern Ruhm hielten, sie vielseitig auszubilden und den Verstandeswissenschaften schon auf Schulen ihren Thron zu erbauen, immer geringer zu werden scheine. Das Viellernen und Vielwissen, welches seit 30 Jahren so sehr gesteigert sei, sei daher ein zweifelhaftes Lob. Die Abnahme der poetischen Empfänglichkeit ziehe den ganzen Unterricht, namentlich den klassischen und historischen herab. Die Schuld hieran sei allerdings nicht den Gymnasiallehrern, auch nicht der Unterrichtsleitung beizumessen: die Zeit habe es so verlangt, die alte Einfachheit habe ihr nicht mehr genügt. Die Unterrichtsbehörden hätten den Gymnasien vorgeschrieben zu leisten, was nun einmal die Welt geleistet verlangte; die überall abhängigen Lehrer und deren Vorsteher hätten der Zeit nachgeben müssen, auch wenn sie ahnten, daß sie gezwungen würden zu rasen mit den Rasenden. Nur durch ein Nachlassen der Staatsbehörden und der Prüfungskommissionen könne den Lehrern die Möglichkeit gegeben werden, ihrerseits gegenüber den Schülern nachzulassen.

Ein anderer ehemaliger Lehrer am Kloster, der Provinzialschulrat Otto Schulz, zieht in seinen anonym erschienenen Erinnerungen an F. A. Wolf (1835) eine Parallele zwischen dem Sonst und Jetzt: damals (er kam 1805 nach Halle) ging man mit wenig Kenntnissen zur Universität, namentlich im Griechischen: unter den Geistlichen war es eine ausgemachte Sache, daß Homer und die Tragiker zu schwer, daß die Beschäftigung mit den Profanskribenten ein Luxus sei, daß man das Griechische doch nur um des N. T. willen lese. Ein Primaner, der mit einiger Kenntnis der griechischen Formenlehre das Gymnasium verließ und außer dem N. T. noch einige Rhapsodien des Homer oder einige Bücher des Herodot gelesen hatte, galt für einen ausgezeichneten Griechen. Solche Jugend war es, die sich in Wolfs Vorlesungen ver-

sammelte, nicht an Kenntnissen reich, aber begierig sie zu erwerben. Den meisten ging in Wolfs Vorlesungen eine neue Welt auf und sie erinnern sich dieser Zeit wie einer Zeit der ersten Liebe. „Das ist anders geworden seit den letzten 20 Jahren; was damals die Studenten mit stiller Verwunderung hörten, darüber sind jetzt auch mittelmäßige Sekundaner schon weit hinaus. Es ist keiner unter den bekannteren Schriftstellern des Altertums, den der abgehende Primaner nicht angelesen hätte und zu beurteilen wüßte. Xenophons Darstellung ist die eines Majors vom Generalstabe, Euripides ein lederner Geselle, Horaz ein unfreier Nachahmer, Cicero ein breitspuriger Pedant. Das Stückchen, das sie von jedem gelesen, ist ihnen das Ganze; das Altertum hat seinen Reiz für sie verloren, ehe sie noch einen Teil desselben gründlich und im Zusammenhang kennen gelernt haben.“

Ähnlich lauten die Stimmen, welche aus dem Joachimsthalschen Gymnasium sich vernehmen ließen. Es wird später Veranlassung sein, zwei der hervorragendsten unter den Lehrern, Wiese und Seyffert, über den universalistischen Schulbetrieb und seine Folgen zu hören. Hier mag nur eine Äußerung des Direktors Meineke eine Stelle finden, welche Ranke in dessen Leben berichtet (S. 104): wenn der Schüler abgehe, sei er in *omni scibili* unterrichtet, ein wahrer Quodlibetarius oder Mikrokosmus, eine keineswegs im Sinne der Schmeichelei gemeinte Benennung.

Der Rektor der lateinischen Hauptschule und Kondirektor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Maximilian Schmidt, spricht in einer Schrift über die Notwendigkeit einer Reform im Gymnasialunterricht (1836) die Überzeugung aus, daß Lorinsers Anklagen nicht gegenstandslos seien. Er berechnet die Zahl der notwendigen häuslichen Arbeitsstunden, nach sorgfältigen Ermittelungen, auf wöchentlich 34 für die oberen Klassen, vorausgesetzt, daß der Schüler wirklich leiste, was von ihm gefordert werde. Hierzu die Schulstunden mit 36 Stunden (die häufig überschritten würden), völlig freie Privatarbeit mit 14 Stunden gerechnet, so kämen zwölf Stunden täglicher Arbeitszeit heraus: ein für die körperliche und geistige Entwickelung in diesem Lebensalter schädliches Übermaß (S. 18). Hierzu komme endlich das Abiturientenexamen: „nach einer genauen Durchmusterung der Abiturienten der drei letzten Jahre, wo ich dem hiesigen Gymnasium vorstehe, war immer der Dritte ein solcher, der sich entweder schon früher oder doch im letzten Semester durch Arbeiten bei Tag und Nacht so erschöpft hatte, daß man froh sein mußte, wenn das Examen glücklich vorüber war“ (S. 24). Auf die Verderblichkeit des Abiturientenexamens in dieser Form kommt die Schrift wiederholt zurück; daß das

Universitätsstudium immer banausischer, daß ein von reinem Wissenstrieb getragenes Studium seltener werde, wird vorzugsweise als Folge jener Einrichtung angesehen. Die Hilfe sucht er in der Beschränkung der Fächer, welche dem altsprachlichen Unterricht Konkurrenz machen.

Noch mag schon hier das Urteil des Mannes eine Stelle finden, der unter der Regierung Friedrich Wilhelms IV. an Schulzes Stelle trat. Gerd Eilers, ein Schüler Creuzers, der von 1819—1833 das Gymnasium in Kreuznach geleitet, dann bis 1840 der Regierung in Koblenz als Schulrat angehört hatte, formuliert in seiner Autobiographie (II, 250) seine Ansicht über die Gymnasien, wie sie aus der vorhergehenden Verwaltungsperiode hervorgegangen waren, in folgender Weise: um dem Bildungstrieb des neuen Zeitgeistes zu genügen, hätte man den alten Schulen neue Lehrgegenstände zugeführt: „so begann das verderbliche Übel der Überfüllung mit Gegenständen, wozu dann noch, um die geistigen Kräfte vollends zu ersticken, unter dem Einfluß sehr unpädagogischer Fachgelehrten auf unklare Schulverwaltungsbehörden die ganz unvernünftige Steigerung der Forderungen in den einzelnen Lehrgegenständen kam, welche ihren Ausdruck in dem Prüfungsreglement gefunden hat. Man wollte die bildende Kraft, welche in dem Studium der klassischen Sprachen liegt, zu einer noch höheren Potenz erheben und zugleich die früher nur beiläufig betriebenen Lehrgegenstände, deutsche Sprache, Mathematik, Physik, Geschichte und Geographie so steigern, wie es nur in besonders für diese Dinge bestimmten Schulen hätte geschehen können." „Um die gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer anstellen. Da wurde denn das Übel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft der Schüler für sich in Anspruch und sie übten, indem sie unter einander in Streit gerieten, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tödtenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren." — Aber, fügte er hinzu und zieht damit das Resultat seiner eigenen vergeblichen Thätigkeit, „diejenigen, welche die Macht hätten es zu ändern, wissen es nicht und können es nicht wissen. Ich wenigstens habe keinen Präsidenten und keinen Minister kennen gelernt, der etwas Rechtes vom Schulwesen verstanden hätte."

Alle bisher vernommenen Stimmen gehören Philologen, größtenteils Schülern Wolfs, an. Was sie beklagen, ist zuletzt das Eindringen der neuen oder sogenannten realistischen Disziplinen in den Kreis des Gymnasiums; das Studium der alten Sprachen, namentlich das ganz freie Privatstudium, welches sie selber als junge Leute aus eigener Erfahrung kennen gelernt hatten, wurde durch die vielfältige Inanspruch-

nahme des Schülers durch völlig heterogene Pensenarbeit, Mathematik, Naturgeschichte, französische Sprache, Geschichte und Geographie u. s. w. lahm gelegt; mit der Freiheit höre die Freudigkeit und mit der Freudigkeit das Gelingen der Arbeit auf. Auch im Folgenden werden wir dem Ausdruck dieser Überzeugung noch häufig begegnen. Hier will ich noch einige Äußerungen von Männern, welche nicht diesem Kreis angehörten, hersetzen, zuvor jedoch ein paar philologische Universitätslehrer ihre Beobachtungen an Studenten über deren Kenntnisse in den alten Sprachen und ihr Verhältnis zum Altertum überhaupt aussprechen lassen.

Wiederholt klagt Lachmann über die ungenügende Vorbereitung der Seminaristen, so in einem Bericht vom Jahre 1846: in der gegenwärtigen Zeit der materiellen Interessen, wo die Studierenden von den Gymnasien weder Hochachtung vor dem Altertum, noch das Bedürfnis einer kunstmäßigen Auffassung des Gelesenen mitbrächten, beschränke sich die fleißige und eifrige Teilnahme an den Übungen immer mehr auf die älteren und gebildeteren (Hertz, Lachmann, 89). Als 1849 in der Schulkonferenz sich Stimmen für eine Herabsetzung in den altsprachlichen Anforderungen der Abiturientenprüfung vernehmen ließen, legten Lachmann und Böckh, die in der Universitätskonferenz saßen, dagegen Verwahrung ein: sollte dort eine noch größere Beschränkung der Vorbereitung zu einer gelehrten Bildung überhand nehmen, so behielten sich die Universitäten vor, auf weitere Beschränkungen der Immatrikulation anzutragen. Eben dies würden sie auch thun müssen, wenn durch neue Schuleinrichtungen ein zu früher Übergang zur Universität bewirkt werden solle. Die Universitäten hätten die Pflicht, sich als gelehrte Bildungsanstalten reifer junger Männer zu erhalten. Lachmann selbst war als 16jähriger auf die Universität gekommen. — Nicht minder klagte Ritschl. Er fand, als er 1833 nach Breslau kam, die Latinität der Seminaristen erbärmlich, die Vorbereitung der Studenten sehr mangelhaft, arge Indolenz und große Engherzigkeit unter den Studenten und im philologischen Studium überhaupt. Und als er 1839 ging, wiederholte er gegen das Ministerium in seinem letzten Seminarbericht die Klage, daß fast alle schlesischen Abiturienten eine sehr mittelmäßige Vorbildung, besonders in den alten Sprachen, mitbrächten. Etwas besser fand er es in dieser Hinsicht am Rhein (Ribbeck, Leben Ritschls, 119 ff., 255).

Hier mag denn auch noch eine Äußerung eines Lehrers vom Joachimsthal über das Mißlingen des Griechischen Platz finden. M. Seyffert (das Privatstudium, 1852, S. 33) sagt: es sei bekannt und allgemein beklagt, daß die Kenntnisse der Schüler im Griechischen

immer mehr zurückgegangen seien. „Für jeden gewissenhaften Lehrer ist es ein Greuel, unter Primanern, die *ex officio* Sophokles und Demosthenes lesen, eine Menge von jungen Leuten zu sehen, bei denen fast jede Erinnerung an die grammatischen Formen erloschen ist, ohne daß er ein Mittel besäße, diesem ungründlichen und unwissenschaftlichen, ja unsittlichen Treiben mit Nachdruck zu steuern.“ Und hierzu stimmen auch die Beobachtungen eines Dänen, INGERSLEVS, welcher im Jahre 1839 eine große Anzahl preußischer Gymnasien besuchte und sonst in seinen „Bemerkungen über die gelehrten Schulen in Deutschland“ mit großer Anerkennung von dem Lehrerstande und Schulregiment spricht, im Besonderen auch die Leistungen in den alten Sprachen rühmt. Er meint doch, eine Fertigkeit im Lesen der alten Schriftsteller, wie die Ausdrücke des Prüfungsreglements sie vermuten lassen, werde thatsächlich nicht erreicht. „Bei den Abiturientenprüfungen — INGERSLEV hatte in mehreren Schulen in verschiedenen Städten denselben beigewohnt — konnte man überhaupt von den wenigsten sagen, daß sie den ihnen vorgelegten, nicht vorher gelesenen Abschnitt aus einem Schriftsteller im Ganzen verstanden; vielmehr vermochten sie meist nur den kleinsten Teil ohne Hilfe zu übersetzen und zu erklären. Namentlich konnten in der That die wenigsten, wie das Reglement fordert, den ganzen Homer ohne vorangegangene Prüfung verstehen; die meisten stockten sehr oft, indem ihnen teils die Worte unbekannt, teils der Sinn nicht klar war.“ INGERSLEV meint, es sei ein Fehler nicht der Leistungen, sondern des Reglements. Seine Ausdrücke forderten eine Fertigkeit im Auffassen und eine Bekanntschaft mit dem Altertum, die man wünschen, aber billigerweise bei einem Abiturienten nicht erwarten könne. — Ich meine dagegen, weniger verlangen, als im Reglement von 1834 verlangt wird, ist unmöglich; dann lieber gar nichts fordern und einfach zugeben: es sei nicht möglich die beiden alten Sprachen auf der Schule wirklich zu lernen.[1]

[1] INGERSLEV stellt über die Art des Unterrichtsbetriebes in den preußischen Schulen eine Betrachtung an, die mir der Mitteilung wert scheint. Er findet, die neue Art der Schullektüre, nach welcher nicht der Lehrer den Autor im zusammenhängenden Vortrag erkläre, sondern durch viele Irrtümer und verunglückte Versuche eines Schülers zu einer Erklärung leite, werde, wenn sie nicht hin und wieder, sondern täglich und stündlich vorkomme, überaus lästig und für den Zuhörer peinlich: sie ermüde die Aufmerksamkeit, besonders der Fähigeren, da sie es anhören müßten, wie Andere sich auf das Mühsamste da durchschleppten, wo sie selbst mit wenigen Worten die nötige Aufklärung geben könnten. — Ferner koste diese Methode viel Zeit; es bleibe wenig Zeit für die grammatische, lexikalische und sachliche Erklärung. Endlich gewöhne sie den Schüler, geringe Ansprüche an sich zu machen. Die Vorübersetzung sei oft ganz verunglückt, aber

Also die Philologen sind mit dem Schulzeschen Gymnasium keineswegs durchweg zufrieden; viel zu wenig scheint ihnen für ihre Zwecke darin gesorgt zu sein; allzu viel werde darin von allerlei Wissenschaft verlangt, als daß dabei ein ruhiges sich Einleben in das Altertum stattfinden könne. Aber es sind nicht bloß Philologen, denen die Anlage verfehlt erscheint.

Schon im Jahre 1823 übergab Herbart dem Königsbergischen Prov.-Schulkollegium das schon oben erwähnte „Gutachten zur Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen" (Päd. Werke II, 143 ff.). Es heißt darin: Erstlich höre man reden von zu viel Gelehrsamkeit, wobei der praktische Verstand und die Vorbereitung zum Geschäftsleben leide. So wenig er mit dieser Klage im Ganzen sympathisieren könne, so verberge er sich doch nicht, daß für Köpfe, die zum Geschäftsleben geboren seien, die Einpfropfung von Gelehrsamkeit verderbliche Folgen haben müsse, und er sei daher ein Gegner alles gewaltsamen Drängens und Pressens der Schüler zum Lernen. Zweitens höre man Klagen über Mangel an Frohsinn unserer Schuljugend. „Diese Klage finde ich noch mehr begründet, als die vorige. Überhäufung mit häuslichen Arbeiten, unnützen Schreibereien, die bis spät Abends und wohl gar in die Nacht dauern, und die zu allen Unterschleifen des Abschreibens verleiten, sind nichts Seltenes; daneben fehlt es zu anderen Zeiten an Beschäftigung, natürlich weil die Eltern desto weniger daran denken können, den Kindern zu thun zu geben, je mehr sich das Gymnasium die Miene giebt, ihre ganze Zeit und Kraft in Anspruch nehmen zu müssen. Überhaupt aber ist meines Erachtens heitere Stimmung der Schüler und der Lehrer im Ganzen genommen die erste und unerläßliche Probe des guten Zustandes einer Schule. Und über diesen Punkt muß ich mir gleichwohl Stillschweigen auferlegen, denn *difficile est satiram non scribere.*" Und nachdem er noch ein paar Punkte erwähnt, fügt er hinzu: „Seit vielen Jahren glaubte ich zu bemerken, daß unsere Gymnasien das bekannte Edikt

der Lehrer habe die Empfindung, verlangen lasse sich das Verständnis in vielen Fällen nicht, er müsse also mit dem guten Willen vorlieb nehmen. — Ich glaube hierin liegt etwas sehr Wahres. Täglich mehrere Stunden dem grauenhaften Radebrechen zuzuhören, das unvorbereitete oder unfähige Mitschüler an dem Text eines griechischen oder lateinischen Schriftstellers ausüben, ist eine der härtesten Strapazen, die einem lernbegierigen und vorwärtsstrebenden jungen Menschen auferlegt werden können. Und gar für den Lehrer! Aber freilich, die alte Art des Vorsagens und 'Reposzierens' will für 20jährige sich auch nicht schicken. So muß man also thun, als ob sie selbst tragische Chöre oder Thucydideische Reden lesen könnten.

wegen der Prüfung der Abiturienten dergestalt im Auge zu haben scheinen, als wäre es die Summe aller Pädagogik." Der „übertriebene Diensteifer," die Richtung auf das äußerliche Ziel, mit vielen Nr. I im Abiturientenexamen zu glänzen, sei eine der wichtigsten Ursachen, daß das wirkliche Ziel verfehlt werde. Die Leiter und Lehrer der Gymnasien seien Philologen, aber nicht Pädagogen; so hätten elende Machwerke, wie Niethammers Buch über Philanthropinismus und Humanismus oder Voss' Kritik des Wismayrschen Schulplans in den Geruch großer pädagogischer Weisheit kommen können. „Die Gymnasien sind ihrem Wesen nach nicht die natürlichen Wohnsitze des pädagogischen Geistes; darum muß er von außen in sie hineingetragen werden." Herbart hatte hierzu Bürgerschulen ausersehen, „welche sich nach der strengen Regel der Pädagogik richten, also ihrem Ziele, der Menschenbildung, nicht auf dem Umwege der alten Sprachen, sondern in grader Linie entgegengehen."

In der Härte des Systems der preußischen Prüfungen fand auch ein bekannter Arzt, Froriep, Prof. der Medizin zu Berlin, die Ursache der Überreiztheit, welche ihm als physiognomischer Unterschied nord- und süddeutscher Studenten aufgefallen war.[1] Während er auf den süddeutschen Universitäten, z. B. Tübingen, fast nur kräftige, mit Behaglichkeit sich bewegende Gestalten und blühende Gesichter mit dem Ausdruck lebensfroher Gutmütigkeit gesehen habe, sei er in Bonn und besonders in Berlin dadurch betroffen worden, daß er der Mehrzahl nach große, aber entweder schlaffe, oder im Gegensatz unruhig bewegliche Gestalten und blasse Gesichter fast durchgängig mit dem Ausdruck eines gewissen Überdrusses oder aber einer unsteten eifrigen Aufmerksamkeit bemerkt habe. Der Gegensatz könne nicht als Gegensatz von Süd und Nord überhaupt angesehen werden; wenigstens falle das Aussehen des Militärs zu Gunsten des preußischen aus. Ihm scheine die Ursache dieser Erscheinung wesentlich darin gesucht werden zu müssen, daß in Preußen den Prüfungen so überaus große Wichtigkeit beigelegt werde.

In den Jahren 1836/37 besuchte ein Norweger, Rektor Bugge von Trondhjem, im Auftrag seiner Regierung Deutschland, um die Verfassung seines Schulwesens kennen zu lernen. In seinem Bericht über die preußischen Gymnasien,[2] der übrigens voll Anerkennung ihrer Leistungen ist, spricht er als Resultat seiner eigenen Beobachtungen

[1] Froriep, Bemerkungen über den Einfluß der Schulen auf die Gesundheit. (Berlin 1836.) S. 21 ff.

[2] Det offentl. Skolevaesens Forfatning i adskillige tydske Stater. Bd. II, 36—146.

und als die in den Kreisen der Schulmänner wie des Publikums herrschende Ansicht aus, daß eine gewisse Überspanntheit herrsche, welche üble Früchte zu tragen beginne. Die Forderungen, welche an den lateinischen Stil gemacht und allerdings auch von vielen erfüllt würden — er legt im Anhang seinen Landsleuten zur Nacheiferung Proben lateinischer Abiturientenarbeiten in Prosa und Versen vor — seien der Art, daß von denen, welche in Norwegen das *examen artium* (die dem Abiturientenexamen entsprechende Aufnahmeprüfung auf der Universität) bestünden, $^9/_{10}$ durchfallen würden. Die Menge klassischer Autoren, welche durch öffentliche und private Lektüre absolviert werde oder wenigstens nach den Verordnungen absolviert werden solle, denn allerdings gelte auch hier die Regel: *subtractis subtrahendis*, komme beinahe derjenigen gleich, welche in Norwegen zum philologischen Amtsexamen durchgegangen zu werden pflege. Dazu kämen bedeutend höhere Forderungen in der Mathematik. Die Folge sei, daß, wie man als allgemein anerkannte Thatsache aussprechen höre, eine gewisse geistige und körperliche Schlaffheit eintrete. Bugge will Lorinsers Anklagen nicht bestätigen, aber er meint, soviel sei klar, daß die Zweckmäßigkeit der in den preußischen Gymnasien stattfindenden Vereinigung des Humanismus und Realismus noch durchaus problematisch sei, und daß in jedem Fall diese Vereinigung in Preußen bis zum höchsten Punkt getrieben sei, bis zu welchem sie ohne gefährliche Folgen getrieben werden könne, jeder Schritt weiter sei vom Übel.

Hören wir endlich auch einen Schüler über die Eindrücke berichten, welche der Besuch des neuen Gymnasiums in seiner Erinnerung zurückgelassen hatte. G. Parthey, ein Enkel Nicolais, dem er auch in dem Besitz der Buchhandlung nachfolgte, ein Mann von großer geistiger Regsamkeit, Mitglied der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, erzählt in seiner Selbstbiographie aus seiner auf dem Grauen Kloster in Berlin 1815—1818 zugebrachten Schulzeit: „Sieben Stunden (8—12 und 2—5) saßen wir auf den engen unbequemen Schulbänken. Die häuslichen Arbeiten wurden bedeutend vermehrt; sie bestanden in lateinischen und griechischen Exercitien, Übersetzungen aus den Autoren, für welche außerdem eine genaue Präparation verlangt wurde, in geschichtlichen und mathematischen Ausarbeitungen, in deutschen und französischen Aufsätzen. Die halbjährigen Arbeiten eines Schülers betrugen einen ansehnlichen Quartstoß, das ganze Gymnasium konsumierte alljährlich mehrere Ballen Schreibpapier. Zu den Schulstunden kamen noch die Privatlektionen im Zeichnen, in der Musik, im Tanzen und Fechten. Man muß in der That die Elastizität der menschlichen Natur bewundern, daß sie im Stande ist einem so unausgesetzten Druck jahrelang zu

widerstehen". Er geht dann die Lehrer, meist tüchtige Kräfte, durch. „Trotz dieses schönen Lehrerkreises und trotzdem, daß ich mit jedem Lehrer auf sehr gutem Fuß stand, kann ich doch an die Gymnasialzeit nur mit Beklemmung und mit dem äußersten Widerwillen zurückdenken, ja eine ganze Reihe von Jahren war es mein schrecklichster Traum, noch auf dem Kloster zu sein. Der tägliche Zwang der sieben langen Schulstunden, die unausgesetzte Beschwerde der häuslichen Arbeiten, die man gewöhnlich bis auf die letzte Stunde verschob, die Seelenangst, wenn man, nicht präpariert, in beständig banger Erwartung dasaß, aufgerufen zu werden, die Ungeduld, mit der man alsdann die langsamen Klänge der alten plärrenden Thurmuhr zählte: $^1/_4$, $^1/_2$, $^3/_4$ bis dann endlich das ersehnte Voll ertönte, alles dies hat sich der Erinnerung mit unauslöschlich peinlichen Zügen eingeprägt." — Die Schule giebt dem Schüler beim Abgang ein Zeugnis, worin sie ihr Urteil über ihn ausspricht. Auch der Schüler giebt der Schule beim Abschied ein Zeugnis, wenn es auch nicht aufgeschrieben und übergeben wird: für den Pädagogen hätte es vielleicht ein größeres Interesse, in diese Zeugnisse Einsicht zu gewinnen; leider werden nur wenige, und diese erst spät zugänglich. Für das neue Gymnasium fehlt es noch sehr daran.

Zum Schluß lasse ich noch das Urteil folgen, welches Lagarde, ehemals Schüler und dann Lehrer einer Berlinischen Schule, in seinen „Deutschen Schriften" über den Einfluß des durch Schulze regulierten höheren Schulwesens auf die Entwicklung des deutschen Volkslebens ausgesprochen hat. Was unter dem Namen Bildung in Deutschland gegenwärtig umgehe und Wahrheit, Kraft und Leben verwüste, das sei eigentlich durch Hegel und den „Provisor alles Gifts" Joh. Schulze in unsere Schulen hineingebracht. Er habe aus Fachschulen, was die gelehrten Schulen des 18. Jahrhunderts noch waren, Schulen „allgemeiner Bildung" gemacht. Und worin besteht jene allgemeine Bildung? „Unsere Jugend beherrscht keine Sprache, sie kennt keine Litteratur, sie hat nicht einmal die Hauptwerke unserer großen Dichter in Ruhe gelesen und zu verstehen gesucht: aber sie hat die Quintessenz alles dessen, was je gewesen ist, in der Form von Urteilen zugefertigt erhalten, und sie stirbt am Ende ihrer Schulzeit vor Langerweile. Sie ist so überfüttert mit Notizen, so ungeschult in der Auffassung geistiger Vorgänge und schriftstellerischer wie rednerischer Leistungen, daß sie auf der Universität einem freien Vortrag, sei derselbe noch so durchdacht und noch so klar, zu folgen außer Stande ist, und daß ihr deswegen Jahr aus Jahr ein in so gut wie allen systematischen Vorlesungen diktiert wird." „Drei Dinge sind der Ertrag unserer Bildung: schlechte Augen,

gähnender Ekel vor allem, was war, und die Unfähigkeit zur Zukunft." — Ich glaube nicht, daß dem Urteil über die deutsche Jugend Allgemeingültigkeit zukommt. Aber wer könnte sich verhehlen, daß Existenzen von dieser Art nicht in geringer Zahl vorhanden sind? Gewiß ist auch hier der Schule nicht allein die Schuld beizumessen; aber kann sie allen Anteil daran von sich ablehnen? Gehört nicht mancher dazu, den sie als korrekten Abiturienten entläßt? den sie zum korrekten Abiturienten gemacht hat?

Eine Bemerkung über die Lehrerbildung mag den Betrachtungen über die Schülerbildung folgen. Es ist nicht zweifelhaft, daß seit der Durchführung der neuhumanistischen Reorganisation die Lehrer mit einem erheblich größeren Durchschnittsmaß von Kenntnissen, wenigstens gelehrten Kenntnissen in einem Spezialfach in die Schule kamen; seit dem Erlaß der Prüfungsordnung vom Jahre 1831 waren die Lehrer durchweg wissenschaftlich gebildete Philologen und Mathematiker und zum Teil wirkliche Gelehrte in ihrem Fach. Auch daran dürfte nicht zu zweifeln sein, daß die Übung der wissenschaftlichen Bildung des Lehrerstandes im Ganzen die Tendenz hat, auch den Unterricht zu heben. Aber andererseits wird nicht übersehen werden dürfen, daß der Erfolg eines Lehrers nicht allein von dem Maß seiner wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern ebenso sehr von Neigung und Geschick für den Unterricht abhängt. Nehmen die letzteren in gleichem Maß mit der wissenschaftlichen Ausbildung des Lehrers zu? Offenbar ist das nicht durchaus der Fall; wenn man auch im Allgemeinen mit Recht erwartet, daß, je reicher, klarer und tiefer die Erkenntnis, um so stärker auch der Trieb und um so größer die Fähigkeit zu lehrhafter Mitteilung sein werde, so gilt das von dem Schulunterricht nicht ohne Einschränkung; zwischen eigentlicher philologischer Gelehrsamkeit und elementarem Unterricht in lateinischer Grammatik und Stilistik findet vielleicht eher das entgegengesetzte Verhältnis statt: die Wissenschaft kann zu einem Hemmnis des Unterrichts werden. Auf doppelte Weise: einmal indem sie Neigung dafür schwächt, oder soll ich sagen, die Abneigung dagegen verstärkt; denn die Einübung der Elemente einer fremden Sprache gehört doch wohl zu denjenigen Gegenständen des Unterrichts, welche am wenigsten Anziehendes für einen Mann haben, der Neigung zu erziehender Bildung junger Seelen in sich trägt. Sodann aber dadurch, daß sie leicht dazu verführt, die Dinge, die dem Lehrer für seine wissenschaftliche Erkenntnis wichtig sind, auch in den Unterricht hineinzuziehen. Und das ist die vielstimmige Klage, welche von nun an immer wieder gehört wird: je mehr Grammatik und Altertumswissenschaft wachsen und je tiefer die Lehrer in diese Wissen-

schaften eingeweiht werden, desto weniger lernen die Schüler; oder vielmehr desto mehr lernen auch die Schüler von diesen Dingen, aber desto weniger kommen sie zu Sicherheit und Fertigkeit im Lesen und Schreiben. Das sei es aber doch, was den Schülern notthue, nicht die wissenschaftliche Begründung der sprachlichen Erscheinungen oder die Fähigkeit einen Text kritisch zu behandeln, sondern die reflexionslose Fertigkeit. Die habe der alte Schulbetrieb, freilich in beschränktem Umfang, gegeben, der neue gebe sie nicht mehr. So nimmt z. B. BOECKH in seiner Encyklopädie (S. 306) die Blüte der gelehrten Philologie und den Verfall der humanistischen Studien auf Schulen und Universitäten als zwei Seiten derselben Sache.

Man sieht, die Ersetzung der Theologen in den Gymnasien durch Philologen und Mathematiker, welche ohne Zweifel nicht ohne guten Grund lange gewünscht worden war, hatte doch auch ihre Kehrseite. Die Theologen hatten durch ihre ganze Bildung die Richtung auf Seelsorge erhalten: das Interesse an dem ganzen Menschen stand dem Theologen, wenn anders er ein rechtschaffener Theologe war, in der Mitte seines Lebensberufs, nicht das Interesse an der Wissenschaft, auch nicht das Interesse an dem Schüler als Schüler. Den Theologen führt alles darauf hin, Erzieher zu sein, dem Gelehrten lag es näher mit dem Unterrichten sich zu begnügen. Es ist gewiß nicht zufällig, daß der pädagogische Enthusiasmus des 18. Jahrhunderts die Philologen durchweg zu feindlicher Abwehr aufrief, dagegen die Theologen in erster Linie miterfaßte. Dem kam auch entgegen, daß der Theologe durch die Gegenstände seiner wissenschaftlichen Studien überall auf philosophische Betrachtung geführt wurde. Und zuletzt ist es doch Philosophie und Religion allein, die zur Mitteilung treiben. Wer keine Philosophie, keine Welt- und Lebensanschauung hat, der hat im Grunde den andern überhaupt nichts zu sagen, nur durch Beziehung auf ein solches Letztes erhalten Kenntnisse pädagogische Triebkraft: daher die Wirksamkeit des Humanismus und die Unwirksamkeit der Museumsphilologie. — Und ob die Ersetzung der Theologen im Schulregiment durch Philologen in jeder Betrachtung ein Gewinn war? Es scheint mir nicht unzweifelhaft. Bekanntlich sagte GOETHE einmal im Unmut von den Philologen: das Emendieren sei ihr eigentlicher Beruf, und da das Leben überall soviel Gelegenheit zur Ausübung dieser Thätigkeit biete, so könne sich mit ihnen kein heiteres Verhältnis gestalten. Man möchte hinzufügen: da der eigentliche Beruf der Theologen das Sündenvergeben sei, so müsse mit ihnen also am leichtesten sich leben lassen. Daß die Philologen die Härte, mit der sie über einander selbst zu Gericht zu sitzen pflegen, als regierende, revidierende

und examinierende Schulräte nicht immer abgelegt haben, dafür wird jedermann, der diesen Dingen näher trat, in seiner eigenen Erfahrung Beispiele finden. Es liegt in der Natur jedes Aufsichtsamts, die Aufmerksamkeit mehr auf die Hamartemata als auf die Katorthomata zu richten, und daher das Gemüth zu verdunkeln und zu verbittern: vielleicht ist das grammatisch-kritische Aufsichtsamt in Schule und Litteratur in dieser Hinsicht am allergefährlichsten. — Vielleicht hat auch die Kirche Ursache zu bedauern, daß die Theologen nicht mehr durch die Schule ins geistliche Amt gehen; sie hätte dem Leben unseres Volks nicht so fremd werden können, wenn ihre Diener durch Bildung und Amt vor der Isolierung besser wären geschützt worden.

Lag diese Wandlung vielleicht in der Natur der Dinge, so wird eine andere ungünstige Umformung der Lehrerbildung von gewichtigen Stimmen auf die Einwirkung der Gymnasialverwaltung zurückgeführt: wie in den Schulen unter der Last der kontrolierten Arbeitspensa und Examina Freudigkeit und spontane Thätigkeit zurückgegangen seien, so habe auch das Universitätsstudium der Lehrer seit der immer exakteren Durchführung der Prüfungsbestimmungen einen anderen Charakter angenommen: an die Stelle der freien und selbständigen wissenschaftlichen Beschäftigung sei vielfach ein hastiges und abgerissenes Lernen des zum Bestehen eines guten Examens für erforderlich Gehaltenen getreten. Vor allem hätten auch die Forderungen an die sogenannte allgemeine Bildung in diesem Sinne gewirkt. Außer eigentlich wissenschaftlichen Studien in dem speziellen Fach (der Philologie, der Mathematik und Naturwissenschaft oder der Geschichte und Geographie) werde in dem Reglement von 1831 zum Nachweis der Befähigung für den Unterricht in den oberen Klassen verlangt, daß der Kandidat eine genaue Kenntnis der Unterrichtswissenschaft und seine Fähigkeit zu einer kritischen Würdigung der verschiedenen Lehr- und Erziehungssysteme nachweise, daß er den Inhalt der Logik und Metaphysik und der Psychologie wissenschaftlich entwickeln könne, und mit einer allgemeinen Kenntnis der Geschichte der Philosophie und der verschiedenen philosophischen Systeme nach ihren charakteristischen Eigentümlichkeiten eine genauere Bekanntschaft mit den Gestaltungen verbinde, welche die Philosophie durch und seit Kant erfahren habe. — Dazu komme eine Prüfung in der Religionslehre und in den beiden anderen Hauptfächern, also für den Philologen in der Mathematik, für den Mathematiker in den alten Sprachen, für beide in der Geschichte, wie umgekehrt für den Historiker in Mathematik und Philologie.

Den Einfluß, welchen diese Bestimmungen auf die Gestaltung des Studiums übten, beschreibt ein Mann, dessen Zeugnis man nicht als

das eines übelwollenden Kritikers des preußischen Schulwesens überhaupt und der SCHULZEschen Verwaltung im Besonderen verwerfen kann, J. MÜTZELL (Ztschr. f. d. G. W. 1853, Supplementband S. 137) in folgender Weise: „Strebsame und Gewissenhafte, auch Ehrgeizige, glaubten sich am besten aufs Examen zu rüsten, wenn sie ihre Studienzeit so benutzten, daß sie den Anforderungen in großer Ausdehnung genügen könnten. So war das Reglement mit ein Grund, daß jene frische und freudige Unmittelbarkeit des Studierens, jenes sorglose Hingeben an die Wissenschaft, jenes ernste und unbefangene, nur auf die Sache gerichtete Vertiefen in einzelne Fächer seltener, daß ein kleinliches, mühseliges, nach dem Reglement berechnetes Ansammeln der verschiedenartigsten Kenntnisse häufiger wurde. In der Zeit vor dem Examen pflegte bei diesen Naturen die Anstrengung in ein ruheloses, hastiges Zusammenraffen, in einen unreifen und unfreien, dem Geist wie dem Körper nachteiligen Fleiß überzugehen, so daß die Kandidaten oft erschöpft, überladen, ohne Klarheit und freudige Sicherheit ins Examen gingen. — Ein anderer und wie es scheint nicht der kleinste Teil der Studierenden stellte sich nicht in dieser Weise zum Examen. Man hatte Gelegenheit wahrzunehmen, daß die starken Forderungen dehnbar und nachgiebiger Natur seien. Man studierte, soviel Behagen und Willkür zuließ, im Vertrauen, daß die Zeit vor dem Examen hinreiche, das Nötige oder Notdürftige dafür zu sammeln. Diese Zeit ward dann mit oberflächlichen Repetitionen zugebracht, wohl auch unter kluger Berücksichtigung der Lieblingsbeschäftigung und Neigungen der Examinatoren und der mancherlei nutzbaren Erfahrungen, welche Kommilitonen in demselben Fach gemacht hatten. Mancher ist aber auf diesen Weg getrieben worden, weil er, durch die anscheinende oder wirkliche Größe der Forderungen entmutigt, sich nicht anders helfen zu können vermeinte.“ Wer die Geschichte unseres Schulwesens seit 1810 schreiben wolle, fügt MÜTZELL hinzu, werde oft genug auf verderbliche Spuren eines freilich sehr wohlgemeinten Idealismus treffen. —

Faßt man alles zusammen, so wird man sagen können: die Organisation des gelehrten Schulwesens ist unter dem Regiment JOH. SCHULZES ganz außerordentlich vervollkommnet und dadurch die Erzielung eines bedeutenden Durchschnittsmaßes von Kenntnissen gesichert worden. Unsere Abiturienten kommen mit einem Maß von sprachlichen, mathematischen und sachwissenschaftlichen Kenntnissen auf die Universität, wie es im vorigen Jahrhundert unerhört war. Aber in der Natur aller Schulorganisation ist eine Nebenwirkung begründet: sie strebt den Erfolg von dem guten Willen und der Einsicht der Einzelnen unab-

hängig zu machen; sie hat damit die Tendenz, gemäß dem allgemeinen Naturgesetz, daß nicht gebrauchte Organe unentwickelt bleiben, die Entwickelung des guten Willens und der eigenen Einsicht zu hemmen. Die Gymnasialorganisation hat den Schulbetrieb, durch Staatszuschuß und Staatsleitung, unabhängig gemacht von dem guten Willen der Gemeinden d. h. der Eltern der Schüler. Im vorigen Jahrhundert mußte jede Verbesserung den Stadtmagistraten abgerungen werden, ein mühvolles und nicht immer erfolgreiches Geschäft. Die Sache hatte doch auch ihre gute Seite: die Schule war in ganz anderem Sinn Gemeindesache, als jetzt, sie war, was sie war, durch den Willen und die Leistungen dieser Gemeinde. Die Teilnahme der Gemeinden an den Gymnasien ist jetzt bis auf die Frage nach den Berechtigungen, welche sie gewähren, verschwunden.

Die Organisation hat ferner den Schulbetrieb von der Einsicht und dem guten Willen der Lehrer in einigem Maß unabhängig gemacht; der Schulplan schreibt das Was und Wieviel der Tagesarbeit bis ins Detail vor, und der Schulrat kontrolliert die Ausführung. Früher suchte jeder Rektor seinen eigenen Weg und niemand beobachtete ihn, niemand trieb ihn an, wenn er es nicht selbst that. Es mag mancher Irrweg eingeschlagen und manches Notwendige unterblieben sein. Dafür hatte der tüchtige Mann freie Hand; er konnte der Schule sein individuelles Gepräge aufdrücken, ihr Gedeihen hing von seiner Tüchtigkeit ab. Seit der Durchführung der Organisation giebt es keine berühmten Rektoren mehr.

Dasselbe gilt in einigem Maß von dem Schüler. Die Einrichtungen sind so getroffen, daß sie, wo nicht eigener Trieb vorhanden ist, statt eines solchen wirken, so vor allem das Maturitätsexamen. Die Absicht ist natürlich bloß die, den Mangel zu ersetzen, die Wirkung aber geht darüber hinaus: wenn die Einrichtung auf den eigenen Trieb nicht rechnet, so wird sie, wenn der Lehrer nicht durch seine Persönlichkeit diese Tendenz aufhebt, ihn zurückhalten. Man beachte noch dies: in den früheren Lateinschulen, und so auch in Pforta, war von dem Schüler im Grunde nichts verlangt worden, als daß er ein guter Latinist sei. Was er außerdem leistete, in Aneignung und Ausdehnung der Lektüre, sowohl der lateinischen als besonders der griechischen, war *opus supererogatorium.* Jetzt sollte er, um nur dem Minimum der Anforderungen zu genügen, nicht bloß ein guter Stilist, sondern auch ein guter Humanist, dazu aber Mathematiker, Historiker und Franzose sein. Und wenn er alles dies nach dem Durchschnitt leistete, so mußte er noch angesichts des Gesetzes mit dem Apostel sprechen: ich bin ein unnützer Knecht (No. II, bedingt tüchtig). Wie niederdrückend, ja

geradezu demoralisierend das Bewußtsein wirkt, doch nicht mehr als eben das Geforderte leisten zu können, wie ermutigend und kräftigend umgekehrt die Empfindung wirkt, die Erwartungen und Ansprüche zu übertreffen, das weiß jeder, der jemals mit Kindern verkehrt hat.

Der Darstellung der neuhumanistischen Organisation der preußischen Gelehrtenschulen lasse ich anhangsweise ein paar Andeutungen über den entsprechenden Vorgang in den bedeutendsten unter den übrigen norddeutschen Staaten folgen.

Hannover[1] besaß an der Universität Göttingen mit ihrem philologischen Seminar eine der ältesten und wichtigsten Pflanzschulen des neuen Humanismus; auf Heyne und seine ausgebreitete und langdauernde Wirksamkeit, folgten Dissen (1784—1837) und Ottfried Müller (1797—1840). Die Durchführung der neuen Ideen in der Organisation des Gelehrtenschulwesens geschah in allmählicher, spontaner Entwickelung. Da die Empfehlung des Seminarvorstehers bei den Patronen in der Regel als ausreichender Beweis der Befähigung für ein Schulamt galt, so kam allmählich die Prüfung durch das Konsistorium in Abgang und nach und nach wurden derer mehr, „welche durch philologische, philosophische und historische Studien für das Lehrfach ihre Vorbereitung suchten, entweder ganz unbekümmert um die Theologie oder nur das Notwendigste mitumfassend. Auf diese Weise verlor das Konsistorium allmählich den Zusammenhang mit den höheren Schulen.“

Die formelle Umgestaltung geschah am Anfang der dreißiger Jahre. Zur Durchführung derselben wurde 1830 ein preußischer Schulmann und Beamter, aber von hannöverscher Abstammung, Fr. Kohlrausch, berufen (1830). Mit Thiersch und Dissen hatte er vor 20 Jahren zu dem Kreis gehört, welchen Herbart in Göttingen für pädagogische Dinge interessierte. Ein Denkmal dieser Bestrebungen ist die kleine Sammlung von Abhandlungen, welche Herbart 1809 veröffentlichte: von Dissen über die Lektüre der Odyssee mit Knaben, von Thiersch

[1] (Kohlrausch,) Das höhere Schulwesen des Königr. Hannover seit 1830 (1855). Derselbe, Erinnerungen aus meinem Leben (1863). Ein Artikel von Geffers in Schmids Encyklopädie III, 193—253 orientiert über die Gesamtentwickelung. Wiese, das höhere Schulwesen II, 365 ff.

über die Verwertung Herodots, von KOHLRAUSCH über die Verwertung des A. T.'s beim Unterricht (HERBARTS Päd. Schriften I, 573—613). Seitdem hatte sich KOHLRAUSCH als Organisator des höheren Schulwesens in der Provinz Westphalen bewährt. — Die Organisation des hannöverschen Schulwesens begann mit der Einführung der Maturitätsprüfung (1829). Bisher hatten eine große Anzahl, zuletzt noch ungefähr 20 Schulen Schüler zur Universität entlassen; darunter hatten sieben bis 50, fünf bis 100, drei bis 200, fünf bis 280 Schüler. Die Zahl der Lehrer betrug zwei an einer, drei an drei, vier an drei, fünf an einer, sechs an drei, sieben an zwei, acht an drei, zehn an drei, 15 an einer Schule. Jetzt wurde das Entlassungsrecht zuerst 13 Anstalten erteilt, vier kamen bald hinzu; die übrigen wurden als Progymnasien konstituiert, bis 1846 13 an der Zahl. Auch hier trat die Erscheinung hervor, daß die Gemeinden sich gegen Umwandlung in Bürgerschulen sträubten, schwerlich so sehr aus Begeisterung für die alten Sprachen, als aus Interesse für die Gymnasialberechtigungen, vor allem eben den späteren Zugang zur Universität. Seit 1846 wurden allmählich an die Gymnasien Realklassen angebaut. Für die staatliche Verwaltung wurde im Oberschulkollegium eine neue Behörde gebildet, an deren Spitze KOHLRAUSCH trat. Endlich wurde eine wissenschaftliche Lehrerprüfung nach dem Vorbild der in Preußen bestehenden eingeführt.

Ein allgemeiner Lehrplan für die Gymnasien wurde nicht festgestellt. KOHLRAUSCH spricht es oft aus, daß den einzelnen Anstalten Spielraum gelassen werden müsse; der Behörde bleibe hinlängliche Möglichkeit zur Einwirkung durch die Maturitätsprüfungsordnung und durch persönlichen Einfluß. Die Prüfungsordnung verlangte in den alten Sprachen einen lateinischen Aufsatz ohne grammatische Fehler, der einen schon wirklich ausgebildeten Sinn für echte Latinität erkennen lasse, ferner eine in lateinischer Sprache abgefaßte Interpretation einer Stelle aus einem der schwereren griechischen oder lateinischen Schriftsteller, besonders einem Dichter, welche Gelegenheit zur grammatischen und sachlichen Erklärung gebe. In der mündlichen Prüfung soll auch Gelegenheit gegeben werden zu zeigen, daß der Examinand nicht ohne Fertigkeit und Richtigkeit sich lateinisch auszudrücken wisse (SCHULTZE, 180 ff.). Die wiederholten Abänderungen dieser Bestimmungen sind in dem Artikel von GEFFERS (S. 215 ff.) detailliert dargelegt. Von 1846—1849 war die Prüfung im Griechischen nur für Theologen und Philologen obligatorisch. Stundenplan und Unterrichtsgestaltung in den alten Sprachen waren zur Zeit der Einverleibung von den preußischen nicht wesentlich verschieden.

In **Schleswig-Holstein**[1] war schon durch die allgemeine Schulordnung vom Jahre 1814 die Aussonderung der Gymnasien aus der Gesamtheit der Lateinschulen geschehen: allein die namhaft gemachten neun Anstalten sollten zur Universität vorbereiten und die Entlassungsprüfung vornehmen, die übrigen wurden in Bürgerschulen ohne Latein umgewandelt. Jedoch wurde das Maturitätsexamen nicht obligatorisch für den Universitätsbesuch oder den gelehrten Beruf gemacht, vielmehr bestand bis zur Einverleibung (1866) die Freiheit, vor Vollendung des Gymnasialkursus und ohne Ablegung der Prüfung zum Universitätsstudium überzugehen; auch wurde von ihr gar nicht selten Gebrauch gemacht, allerdings wohl nicht oft mit gutem Grund und gutem Erfolg. — Was Kohlrausch für die hannöverschen Schulen, das wurde G. W. Nitzsch (1790—1861) für die schleswig-holsteinischen.[2] Aus einer alten sächsischen Gelehrtenfamilie stammend, hatte er in Schulpforta wesentlich unter Langes Einfluß seine Schulbildung erhalten (1806—1810). Seit 1827 war er Professor der Philologie in Kiel und seit 1834 auch Inspektor der Gelehrtenschulen des Landes. Seine Richtung war nächstverwandt mit der jener süddeutschen Schulmänner, Nägelsbach, Roth u. A., welche Christentum und Griechentum als zwei verträgliche Seiten der einen Humanitätsbildung anzusehen trachteten. — Zu einem philologischen Seminar in Kiel war schon 1777 der Grund gelegt worden; durch Nitzsch wurde dasselbe zur Pflanzschule des Humanismus für die Herzogtümer (Ratjen 90).

In dem benachbarten **Lübeck** war es der in Halle gebildete Friedrich Jacob (1792—1854), der als Direktor (seit 1831) das alte Katharineum zu neuer Blüte führte. Über Sinn und Geist seiner Wirksamkeit in der Schule unterrichtet die Lebensbeschreibung von seinem Kollegen in Lübeck, J. Classen (geb. 1805), der selbst in demselben Geist später die Gymnasien **Frankfurts** und dann **Hamburgs** regierte. Daß die Persönlichkeit das wesentlich Wirksame sei, Gesetz und Kontrole aber für sich gar nichts vermöge, erscheint als der Mittelpunkt der Überzeugungen Jacobs. Dieselben haben ihre Bestimmtheit im Gegensatz gegen die in der preußischen Verwaltung herrschende Richtung erhalten. Jacob war vorher in Magdeburg, Königsberg und zuletzt in Posen Lehrer gewesen. In der ersten Schulrede, welche er in Lübeck hielt, heißt es: „Weil die Schule eine moralische Anstalt ist, weil der Geist des Lehrers auf den Geist des Schülers

[1] Schmids Encyklopädie (VII, 683—729) enthält einen Artikel von Kolster über das Schl.-Holst. Schulwesen. Wiese, histor. statist. Darstellung, II, 338—364.

[2] Fr. Lübker, Gregor Wilhelm Nitzsch in seinem Leben und Wirken. 1864.

belebend wirken soll, so muß jenem Freiheit des Geistes und Freiheit der Wirksamkeit, so weit es immer möglich ist, zugestanden, in diesem freie Empfänglichkeit vor allem gepflegt werden" (39). In dieser Gesinnung war er entschiedener Gegner des Abiturientenexamens. In einem Brief an CLASSEN aus der letzten Zeit seines Lebens schrieb er: „Glaube mir, der ich 20 Jahre dieses Institut aus eigener Erfahrung und an guten Schulen habe kennen lernen, und seine unausbleiblich schlimmen Folgen sich habe immer mehr entwickeln sehen: es thut nicht gut. Was man dadurch erreichen will, die Schüler zum Fleiß zu zwingen, ist es nicht das grade Gegenteil von dem, was die Schule leisten soll, eine freie Entwickelung des moralischen Willens? Und eine Menge Versuchungen ruft es in den jungen Gemütern auf, die man dann durch das schlimmste aller Mittel, Kontrole nach Kontrole, vergeblich zu bewältigen bemüht ist" (58). — In wie hohem Maße es JACOB und der von ihm geleiteten Schule gelang, freie Thätigkeit der Schüler zu erwecken, dafür findet der Leser eine Reihe von Zeugnissen bedeutender Männer, die in den dreißiger Jahren als Schüler dem Katharineum angehörten, in den Mitteilungen aus dem Leben Bartelmanns von FR. REUTER. BARTELMANN, der von 1831—1834 JACOBS Schüler war, hat später als Direktor erst des Oldenburger, dann des Kieler Gymnasiums, in dem Geiste des Lehrers seine Aufgabe gefaßt und gelöst.

Das hessische Gelehrtenschulwesen folgte der Entwickelung in den benachbarten Ländern mit merklichem Abstand.[1] In Marburg, seiner Vaterstadt, lehrte kurze Zeit (1800—1804) FR. CREUZER (1771 bis 1858), gleichzeitig mit F. K. v. SAVIGNY, der die historisch-philologischen Studien so vielfach anregte; später (1832—1842) war K. F. HERMANN (1804—1855) Vertreter der humanistischen Studien und Vorsteher des philologischen Seminars in Marburg. Eine Maturitätsprüfung wurde im Kurfürstentum 1820 angeordnet; sechs Anstalten wurden als Gymnasien mit dem Recht der Entlassung zur Universität anerkannt. Der Lehrkursus wurde erst in den dreißiger Jahren, namentlich durch die Thätigkeit A. F. C. VILMARS, dem preußischen angenähert; die Kasseler Gelehrtenschule hatte noch 1823 nur fünf Klassen und lehrte Griechisch nur mit drei bis vier Stunden in den vier oberen Klassen; gelesen wurde Homer und Xenophon und von den Theologen in zwei besonderen Stunden das N. Testament. — Realschulen entstanden seit 1837 als Anbau an die Volksschulen.

[1] BEZZENBERGER, in SCHMIDS Encykl. III, 477—491. WIESE, das höhere Schulwesen II, 435 ff. WEBER, Gesch. der Gelehrtensch. zu Kassel, 384 ff.

In Giessen, seiner Heimatsuniversität, war F. G. WELCKER (1784—1868) der erste humanistische Lehrer.[1] Als er am Anfang des Jahrhunderts daselbst studierte, hatten philologische Vorlesungen überhaupt nicht stattgefunden; nur einmal hatte der Professor der Poesie und Eloquenz (KÜHNOEL) eine Vorlesung über Euripides' Alceste versucht, die jedoch wegen Mangel an Teilnahme zu einem vorzeitigen Ende gekommen war. WELCKER hörte theologische, philosophische, juristische, physikalische Kollegien. Am Ende seines zweiten Studienjahres (1803) wurde er Lehrer am Pädagogium und, nachdem er kurz darauf promoviert, Dozent an der Universität, an welcher er vorzugsweise exegetische Vorlesungen über das A. und N. Testament hielt, einmal auch über das Platonische Symposion. 1806 wurde er nach Rom in die Kreise W. v. HUMBOLDTS gezogen; 1809 kehrte er als Professor der „griechischen Litteratur und Archäologie", welche Bezeichnung des Faches hier zum erstenmal auf einer deutschen Universität erscheint, nach Giessen zurück, wo er 1812 ein philologisches Seminar einrichtete. Doch blieb er nicht lange, 1816 ging er nach Göttingen und drei Jahre später an den Ort seiner bleibenden Wirksamkeit, Bonn. Dauernder war die Lehrthätigkeit F. G. OSANNS (1794—1858), eines Schülers WOLFS. — Die Maturitätsprüfung wurde im Großherzogtum 1824 eingeführt, an sechs Anstalten; die Prüfungsbestimmungen (bei SCHULTZE, 202 ff.) enthalten keine erheblichen Besonderheiten. Seit 1832 besteht ein Oberstudienrat. Seit 1834 wurden in den größeren Städten Realschulen errichtet. Auch die Gymnasien gaben den realistischen Bestrebungen in bedeutendem Umfang nach. Als THIERSCH im Jahre 1834 die Darmstädtischen Gelehrtenschulen besuchte, war er empört über die Größe der Einräumungen, welche dem bösen Prinzip gemacht worden seien und sprach seinen Zorn in einer rücksichtslosen und hin und wieder äußerst indiskreten Kritik aus (Zustand des öffentlichen Unterrichts I, 322—361), worauf eine offizielle Darstellung des hessischen Schulwesens von A. LINDE nicht ohne gerechtfertigte Bitterkeit antwortete. Auch in Hessen wurde ein litterarischer Krieg zwischen den beiden Richtungen, repräsentiert durch die beiden Darmstädtischen Anstalten, das Gymnasium und seinen Direktor K. DILTHEY und die Gewerbeschule und ihren Direktor TH. SCHACHT geführt (UHRIG, 63 ff.). Der neueste Lehrplan für sämtliche großherzoglich-hessische Schulen vom Jahre 1877 weicht von dem jüngsten preußischen fast in nichts ab.

[1] K. KEKULÉ, das Leben Fr. Welckers, 31 ff.

Fünftes Kapitel.

Die Entwickelung des mittel- und süddeutschen Gelehrtenschulwesens im Zeitalter des neuen Humanismus.

Die mittel- und süddeutschen Staaten bildeten während der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in schulgeschichtlicher Hinsicht ein relativ selbständiges Gebiet, dessen Entwickelung, wenngleich sie in den Grundzügen mit der preußisch-norddeutschen übereinkommt, doch bemerkenswerte Besonderheiten zeigt. Im Ganzen ist sie charakterisiert durch einen konservativen Zug; der preußische Staat ist von allen Wandlungen im geistigen Leben des deutschen Volkes am ersten und stürmischsten ergriffen worden; Rationalismus und Aufklärung, Humanismus und spekulative Philosophie, Romantik und Reaktion, nirgends haben sie auf das öffentliche Leben stärker gewirkt als in Preußen: hier haben, wie Thomasius und Wolf, so Spener und Francke, wie F. A. Wolf und Hegel, so Hengstenberg und der alte Schelling ihren Wirkungskreis gefunden. Dagegen ist Sachsen auch noch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Burg des Konservatismus. Wie die preußischen Universitäten Halle und Berlin als die Trägerinnen der fortschrittlichen und revolutionären Ideen, so erscheinen die sächsische Universität und die mit ihr eng verbundenen Fürstenschulen als die Trägerinnen der Tradition, als die Vermittlerinnen des Alten und Neuen. Sie verhielten sich spröde sowohl gegen den überschwänglichen Enthusiasmus des neuen Humanismus als gegen die spekulative Philosophie und den realistischen Encyklopädismus, sowohl gegen die Romantik als die theologische Reaktion.

Als der typische Vertreter dieser Richtung kann Gottfried Hermann (1772—1848) angesehen werden. Er vereinigt mit den besten Eigenschaften des Aufklärungszeitalters die reichere und tiefere Auffassung der folgenden Periode; sein ganzes Wesen ist klar, einfältig, wahrhaftig, ernst und schlicht. In seiner ganzen Anschauungsweise steht er Kant nahe. Er ist kein Freund der neuen geistreichen, tiefsinnigen und hochmütigen Philosophie; in einer interessanten Rede, welche er 1807 als Promotor hielt (mitgeteilt in Köchlys Leben Hermanns, 295 ff.), spricht er sich über die kantische und nachkantische Philosophie aus; während er jenen mit Verehrung nennt, hält er nicht zurück mit seiner Mißachtung gegen die spekulativen Philosophen, „welche, ohne Kenntnis der nötigsten Wissenschaften, als junge, kaum

dem Knabenalter entwachsene Leute, getrieben von eitler Ruhmbegierde, nachdem sie im Vorübergehen eilig einen Blick auf die Dinge geworfen haben, mit großem Geschrei und Schimpfen der Welt ankündigen, daß sie endlich die Wahrheit entdeckt und die Philosophie vollendet und zur Wissenschaft erhoben hätten.“ — Ebenso wenig ist er ein Freund der neuen enthusiastischen Philologie; er spricht von ihr gelegentlich mit leichtem Spott, der gesunde Menschenverstand, den er sich mit dem 18. Jahrhundert allezeit bewahrt hat, läßt seine Bewunderung der Griechen nicht in jenes absurde Verlangen ausarten, aus Deutschen Griechen machen zu wollen. So heißt es in einer bei der Promotion im Jahre 1813 gehaltenen Rede (bei Köchly, 314): „Wer kennt nicht jene der Wirklichkeit fremden Stubengelehrten, die es für die göttlichste aller Künste halten, Griechisch und Lateinisch zu können? Das halten sie für das Eine und Wahre, alles andere achten sie für gar nichts; griechisch lesen können gilt ihnen für den Gipfel menschlicher Vollkommenheit und Ciceronisches Latein schreiben für unsterblichen Ruhm: ja sie meinen, eigentlich seien die Griechen und Römer allein Menschen gewesen und wenn sie könnten, machten sie aus uns allen Griechen oder Römer.“

Auch als Philolog gehört Hermann der alten Schule an; die sprachlichen und litterarischen Erscheinungen mit ihrer festen und durchsichtigen Gesetzmäßigkeit bilden das Gebiet seiner wissenschaftlichen Thätigkeit; die neuen antiquarisch-historischen, archäologisch-ästhetischen Untersuchungen, welche von der Göttinger Schule ausgingen und durch Wolf und Boeckh nach Halle und Berlin verpflanzt worden waren, zogen ihn weniger an: er teilte nicht den Glauben, der jenen in den Augen der Enthusiasten ihren Wert verlieh, daß man durch die Erforschung der „altertümlichen Menschheit“ zur Anschauung der Idee des Menschen selber gelangen könne; die „Altertumswissenschaft“ war ihm nicht statt einer Philosophie und Religion. Es ist bekannt, wie der Gegensatz zwischen der humanistischen Altertumswissenschaft Boeckhs und der formalistischen Philologie Hermanns die Philologenwelt in jenem Zeitalter aufregte. Der Gegensatz bestand natürlich nicht in einer abstrakten Meinungsdifferenz über die Aufgabe der Philologie, sondern wurzelte in der historisch bedingten Verschiedenheit des persönlichen Könnens und Wollens. Hermann und seine Schüler und Anhänger kamen aus den sächsischen Fürstenschulen und Universitäten, auf welchen der althumanistische Unterrichtsbetrieb, wenn auch etwas modifiziert durch die neuen Ideen, sich erhalten hatte. Sie brachten von dort eine Herrschaft über die lateinische Sprache mit, welche die Wolf, Boeckh, Welcker und ihre Schüler nicht besaßen: sie wird eben

nicht durch Enthusiasmus für das Altertum, sondern nur durch lange, Generationen hindurch fortgesetzte Übung erworben. Überall, wo von Hermann die Rede ist, wird der Fülle und Kraft seines lateinischen Vortrags gedacht: in den lateinischen Disputationen, sagt Köchly, sei ihm die δεινότης des Mannes in ihrer ganzen Kraft und Herrlichkeit aufgegangen. Den letzten Latinisten nennt er ihn; ein Schüler Köchlys, Hug, nennt in einem Nekrolog auf seinen Lehrer noch zwei allerletzte Latinisten: Hermanns Schüler Ritschl und Köchly. „Wie unbeholfen, fügt derselbe hinzu, der mündliche lateinische Ausdruck sonst großer Philologen zu gleicher Zeit schon war, das werden die bezeugen, die etwa noch an dem philologischen Seminar bei dem trefflichen Welcker teilnahmen oder auch bei Boeckh, dem nach authentischen Berichten auch Ausdrücke wie: *hoc non multum vult dicere* entfielen.“ Daß Boeckh selbst auf sein Latein nicht stolz war, mag man daraus entnehmen, daß er es nicht mit Freuden redete; in einer der lateinischen Reden, welche er als langjähriger Festredner der Berliner Universität hielt, bekennt er sich dazu, ein großer Liebhaber der Muttersprache zu sein, und große Freude werde er haben, wenn die Nötigung zu lateinischer Rede, der die Gegenwart doch nur unwillige Ohren darbiete, von ihm genommen sein werde (Kleine Schriften I, 329). Die Erlösung war nahe, als er so seufzte; zwei Jahre nach dieser Rede, im Jahre 1848, wurde die deutsche Sprache zur Festsprache der Universität erhoben. Wie verächtlich Hermanns Schüler, wenn sie von Gastreisen nach Halle zurückkehrten, von Wolfs Seminar, wo man von der Sprache nichts verstehe und keine Kritik treibe, und von Wolfs Seminarlatein sprachen, ist schon früher aus einem Brief Thierschs mitgeteilt worden. — Hermann handhabte übrigens auch die griechische Sprache mit Leichtigkeit, spielend übertrug er z. B. ein paar Szenen aus Schillers Wallenstein in griechische Verse.

In diesem Sinne übte nun Hermann an der Leipziger Universität eine langdauernde und tiefgehende Wirksamkeit. Von 1795—1848 gehörte er derselben als Lehrer an, seit 1803 als Professor der Eloquenz, wozu seit 1809 auch die Professur der Poesie kam. Seine eigentliche Schule war die berühmte *societas Graeca*, deren Gründung bis in die Anfänge seiner Dozentenschaft zurückreicht; das Verzeichnis der Mitglieder bei Köchly (S. 257) enthält eine lange Reihe berühmter Namen; ich führe daraus an: Lange (Pforta), Lobeck, Passow, Thiersch, Schneider (Breslau), Näke, Reisig, Meineke, Poppo, Sauppe, C. F. Hermann, Spengel, Trendelenburg, Classen, Ritschl, R. Klotz, Haupt, Bergk, Köchly, Bonitz, Hercher. Die Interpretation schwieriger, und was damit in der Regel zusammenfällt, die Heilung

verdorbener Stellen vorzüglich der griechischen Schriftsteller bildete den wesentlichen Gegenstand der Übungen. Die Sprache des Seminars war selbstverständlich die lateinische, hin und wieder wohl auch einmal die griechische.[1] Auch in den Vorlesungen behandelte Hermann fast ausschließlich griechische Autoren, unter 117 Interpretationsvorlesungen finden sich in dem Verzeichnis bei Köchly nur sieben lateinische. Die kritische und formale Behandlung der aus dem Altertum erhaltenen Schriften hielt Hermann zwar nicht für die einzige und letzte Aufgabe, wohl aber für die Voraussetzung und Grundlage aller Philologie. Zum Hinausgehen zu einer historischen Gesamtkonstruktion des Altertums war er weder selbst geneigt, noch ermunterte er seine Schüler dazu. Als Thiersch, nachdem er drei Jahre in Leipzig studiert hatte, im Jahre 1807 nach Göttingen ging, um Heyne kennen zu lernen, und von dort aus in einem Brief Hermann von seinen weit aussehenden Plänen unterhielt, erwiderte dieser abmahnend: „die Ausführung kommt mir zu rasch vor. Hüten Sie sich, ja nicht bloß auf Ansichten auszugehen; die Folge davon ist keine andere, als daß man in Ideen schwärmt. Sie wissen es selbst, daß ich sehr viel darauf halte, nach Ideen zu arbeiten, aber wenn die Ideen Früchte tragen sollen, so müssen die Bäume tief gewurzelt, d. h. lange und langsam gewachsen sein. Bedenken Sie, was der einzige Thucydides für Fleiß erfordert" (Thierschs Leben I, 45).

Die Anschauungen Hermanns sind für die Entwickelung des mittel- und süddeutschen Schulwesens von maßgebendem Einfluß gewesen. Als der bedeutendste litterarische Vertreter und zugleich der wirksamste Propagator derselben ist Friedrich Thiersch anzusehen, dem die

[1] Ranke, Meineckes Leben, 26. Griechische Schreibübungen werden in Passows Leben von Wachler, S. 33, erwähnt. Über die Absicht der Übungen hat sich Hermann in der Vorrede zu den von Westermann und Funckhänel herausgegebenen *Acta societatis Graecae* (2 Bde., Leipzig 1836) ausgesprochen. Es mag noch bemerkt werden, daß seit 1809 auch ein königliches philologisches Seminar in Leipzig bestand, welches aus einer von C. D. Beck (1757—1832) 1784 begründeten privaten Gesellschaft hervorgegangen war. Auch diese Gesellschaft hat ihre Arbeiten, welche sich ebenfalls fast ausschließlich auf die griechische Litteratur beziehen, veröffentlicht. Die Übungen waren ähnlicher Art, wie die der Hermannschen Gesellschaft. Die Behandlung einer Stelle, so sagen die Gesetze (mitgeteilt in Becks Eröffnungsschrift 1809), könne die kritische, grammatische, historische und ästhetische Seite ins Auge fassen, doch dürfe die letztere, welche in diesem Zeitalter besonders beliebt sei, erst nach den früheren und wichtigeren ihren Platz finden. Auch das N. T. und die Septuaginta sind nicht ausgeschlossen, wie denn Beck selbst, ebenso wie Ernesti, Philologie und Theologie in seiner Person vereinigte.

Aufgabe zufiel, das bayerische Gelehrtenschulwesen zu reorganisieren. Im Gegensatz zu der preußischen Gymnasialpädagogik, wie sie in der Person Johannes Schulzes, des Schülers Wolfs und Hegels, im Schulregiment saß, ist die sächsisch-süddeutsche Gymnasialpädagogik in der Person von Thiersch ihres Prinzips sich klar bewußt geworden; man kann es so formulieren: nicht Kenntnisse übergeben, sondern ein Können erzeugen ist die Aufgabe des Gymnasiums. Das preußische Gymnasium schien Thiersch viel zu viel Gewicht auf viele und mannigfaltige Kenntnisse, in Geschichte und Geographie, in Mathematik und Naturwissenschaft, wie sie etwa bei einem Examen aufgezeigt werden könnten, zu legen; er hielt dafür, und hierin fand er sich in vollständiger Übereinstimmung mit Hermann, daß ein wirkliches Können auf einem beschränkten Gebiet mehr wert sei, als das ausgedehnteste passive Wissen. Daß das Gebiet dieses Könnens kein anderes, als das der alten Sprachen sein könne, war natürlich selbstverständlich.

Das Ideal der süddeutschen Gymnasialpädagogik sind die sächsischen Fürstenschulen, die in diesem Zeitalter zu neuen Ehren gelangten, nachdem sie von der Aufklärungspädagogik lange als Überbleibsel der Barbarei des Mittelalters waren verhöhnt worden. Der Kreis von Philologen und Schulmännern, welcher sich um Hermann als Mittelpunkt gruppierte, begann dieselben als kostbare Vermächtnisse des älteren Humanismus anzusehen, in welchen die pädagogische Weisheit jener erleuchteten Zeit den vollkommensten Ausdruck gefunden habe. Ihre Schüler verbreiteten ihren Ruhm durch ganz Deutschland. Vor allen glänzte Pforta durch berühmte Lehrer und Schüler: unter jenen mögen Ilgen und Lange, unter diesen Thiersch, Dissen, Näke, Döderlein, G. W. Nitzsch, Meineke, K. F. Kraft, Leopold und Ferd. Ranke, K. Peter, O. Jahn, Bonitz genannt werden.

Die äußere Gestaltung des Schulkursus in Schulpforta am Anfang des neuen Jahrhunderts zeigen die bei Kirchner mitgeteilten Lektionspläne. Im Sommer 1801 hatte die Schule in fünf Abteilungen in aufsteigender Folge 14, 14, 10, 10, 8 Stunden wöchentlich Lateinisch; Cicero wurde in allen Klassen, Terenz und Ovid in allen, I ausgenommen, gelesen. Griechisch wurde drei Stunden wöchentlich mit allen Klassen getrieben. Man las Demosthenes, die Ilias und Kyropädie und Gedikes Lesebuch. Außerdem wurde in den drei oberen Abteilungen Hebräisch, Französisch, Mathematik, Philosophie (Logik und Psychologie), Rhetorik in je zwei Stunden und Religion in vier Stunden gelehrt. Einen Einblick in das Innere des Schulbetriebs gewähren einige Biographien, vor allem das Leben Ilgens von seinem Schüler F. C. Kraft, dem langjährigen Direktor des Hamburger Johanneums. David Ilgen

(1763—1834), ein Schüler von REIZ und BECK, als Student Lehrer G. HERMANNS, welchen er mit Stolz seinen Erstgeborenen zu nennen pflegte, stand der Schule von 1802—1831 vor. Worauf die Leistungen der Schule vorzüglich sich richteten, erkennt man besonders aus den Berichten über die große, eine Woche dauernde Prüfung, mit welcher jedes Semester schloß (KRAFT S. 37 ff., S. 210 ff.; womit zu vergleichen F. RANKE, Rückerinnerungen, S. 38 ff., 113 ff.). Das Hauptstück der Prüfung, die übrigens eine völlig interne Angelegenheit der Schule war, war ein größeres lateinisches Gedicht, in der Regel in Hexametern oder Distichen, wozu der Stoff diktiert wurde. Die *materia poetica* des Herbstexamens 1810 ist bei KRAFT mitgeteilt; sie besteht in einer drei Seiten langen Beschreibung der Rudelsburg und ihrer Umgebung in lateinischer Prosa. Während die drei ersten Klassen dieser Materie poetische Form gaben, stellten die beiden unteren turbierte lateinische Verse her. Das zweite Pensum für die erste Klasse war die Übersetzung einer Horazischen Ode in griechische Verse, und eine lateinische oder deutsche Übersetzung aus einem griechischen Tragiker mit Kommentar; leichtere *Specimina* lieferten die unteren Klassen. Die Hebräer behandelten ebenso einen hebräischen Text und übersetzten einen Abschnitt des N. T. ins Hebräische. Am letzten Tage endlich wurde ein deutscher Text zur Übersetzung ins Lateinische diktiert, auch er behandelt Rudelsburger Altertümer. Wer aber höher strebte, begnügte sich nicht mit dem Geforderten, sondern lieferte freiwillig Weiteres, vor allem Gedichte, sowohl lateinische, als griechische und deutsche. Deutsche, französische und mathematische Ausarbeitungen kamen erst nachher hinzu. — ILGENS Behandlung der Lektüre war die statarische; er liebte es, bei kritischen Erörterungen über Lesarten zu verweilen, oft eine Stunde lang bei einer einzigen Stelle, er war überzeugt, hierin ein vorzügliches Mittel zur Schärfung des Urteils zu besitzen. Die Schulstunden hatten wesentlich die Aufgabe zum Lesen anzuleiten; die Ausdehnung der Lektüre war Sache des Einzelnen.

Ein neues Element trat in dem Jahr, in welchem THIERSCH und DISSEN Pforta verließen, DÖDERLEIN und MEINEKE aufgenommen wurden (1804), in das Lehrerkollegium ein: A. G. LANGE (1778—1831). Selbst ein alter Pförtner, hatte er in Leipzig unter HERMANN studiert, war dann aber mehrere Jahre Mitglied des Berliner Seminars für gelehrte Schulen gewesen. Er vermittelt die jüngere, neuhumanistische Richtung mit der überlieferten. Auch ihm folgt das dankbare Andenken seiner Schüler. Seine besondere Gabe war, die freie und spontane Thätigkeit zu wecken. Zur Leitung des Privatfleißes hatte er die Einrichtung von Adversarien getroffen. „Die Resultate desselben, Exzerpte aus gelesenen

Schriftstellern, kleine lateinische Abhandlungen, Übersetzungen, metrische Versuche, machten den Inhalt der Adversarien aus. Da er der Korrektur derselben vielen Fleiß widmete, so waren auch die Schüler auf sein Urteil sehr gespannt, und das Treffende, Individuelle desselben trug nicht wenig dazu bei, die jungen Gemüter zu einem edlen Ehrgeiz zu entflammen. Eine besondere Privatübung unterhielt Lange von seiner Anstellung bis zu seinem Tode mit 4—6 ausgezeichneten Primanern. In dieser Disputierstunde (so hieß sie bei den Schülern) gab er aus seinem reichen Vorrat von Aufgaben bald eine schwierige Stelle, bald eine Parallele, bald eine Streitfrage, besonders gern mit Beziehung auf die Homerischen Gesänge, zur mündlichen Diskussion in lateinischer Sprache. Der Eintritt in diese Stunde ward sowohl der Auszeichnung, als der Belehrung und Unterhaltung wegen lebhaft gewünscht.“ Eine Zeitlang las er auch in sonntäglichen Stunden mit einigen Auserwählten deutsche Dichter, besonders Klopstocks Oden.[1]

Aus einer etwas früheren Epoche berichtet Thiersch in den biographischen Erinnerungen an Dissen, mit welchem er von 1798—1804 den Kursus der Schulpforta durchlaufen hatte.[2] „Die Alumnen waren, was die innere Ordnung des Lebens anbelangte, fast allein auf sich selbst angewiesen. Die Anforderungen der Lehrer an uns waren nicht bedeutend, ihr Unterricht meist geringfügig; aber es galt für einen jeden, sich selbst in den Studien umzusehen, anfangs unter Anleitung eines Obern, dem der Neuangekommene zur Aufsicht übergeben war, dann nach eigenem Einsehen und Ermessen. Es war überall viel Thätigkeit, obwohl ohne viel Ordnung, der Wetteifer nicht gering. Er wurde vorzüglich durch die Arbeiten unterhalten, welche je nach sechs Monaten zum Behufe der Prüfungen den Lehrern schriftlich zu liefern waren und die vorzüglich aus poetischen Versuchen in lateinischer und griechischer Sprache und aus Übersetzungen bestanden. Diese Schulordnung, einfach und unvollkommen, wie die alte Zeit, hatte doch den großen Vorzug, daß sie den Jüngling, ohne ihn zu überbürden, an sich und seine eigene Kraft wies; und da ihm als Gegenstände seines Bestrebens vorzüglich Studium der alten Sprachen und Lesung der in ihnen geschriebenen großen Werke geboten waren, so hatte seine Kraft und sein Eifer den schönsten Stoff.“ Speziell über den griechischen Unterricht heißt es: „Wir hatten nicht geringe Mühe uns mit den damals dürftigen Hilfsmitteln der alten Sprachen, besonders der grie-

[1] K. G. Jacob, Biographische Erinnerungen an A. G. Lange, in dessen Vermischten Schriften, S. XLV f. Vgl. Lübker, G. W. Nitzsch, S. 9 ff.

[2] Kleine Schriften v. L. Dissen, nach seinem Tode gesammelt. 1839, S. IV ff.

chischen, zu bemächtigen. Weder die Formenlehre noch die Syntax war geordnet, und ich erinnere mich, daß wir zwei manchmal in ziemlicher Not beisammen saßen, um die grammatischen Rätsel uns auf eigene Faust zu lösen, und nach der Zeit seufzten, wo wir wissen würden, was die griechischen Partikeln bedeuteten und wie sie verbunden würden. Schon damals versuchten wir beide uns unabhängig von den gangbaren Grammatiken aus den Stoffen der Sprache selbst ihre Formen und Fügungen zu erklären. Nicht geringere Not machte das Verständnis des Sinnes, zumal da der den Alumnen eigene Ehrgeiz die Hilfe erleichternder Mittel, z. B. der Übersetzungen, verbot. Sie wurden als Eselsbrücken gering geachtet, und gleich verächtlich erschien den andern derjenige, der sich ihrer bediente. Doch gelang uns, mit ziemlicher Mühe, anfangs in den Homer einzubrechen, den in der Schule eigentlich niemand verstand, nicht einmal der Rektor jener Zeit (Heimbach), bei welchem wir zwei uns eines Tags, wie ich mich bestimmt erinnere, über die Phrasis der Odyssee (VI, 129) *ὡς ῥύσαιτο περὶ χροΐ μήδεα φωτός* vergeblich Rats erholten. Mit welcher Freude folgten wir bald dem großen Dichter, nachdem er unserem Eifer mehr zugänglich geworden war, und uns nicht nur in den Stunden der Arbeit, sondern auch in denjenigen zur Seite war, die uns zur Erholung im Schulgarten gegönnt waren, und die wir uns nicht selten eigenmächtig nahmen, um durch Wald und Gebirg in der Gegend umherzuschweifen."

Noch ein berühmter Pförtner, der spätere Genosse Thiersch's in der Humanisierung Bayerns, L. Döderlein, mag aussprechen, was er der Schule dankte. In einer Anzeige der vorhin erwähnten *Vita Ilgenii* (jetzt in Döderleins Reden und Aufsätzen I, 270 ff.) sagt er: „Der Unterricht in Schulpforta während der sächsischen Zeit muß unstreitig als ein einseitiger und beschränkter erscheinen; alles konzentrierte sich auf die alten Sprachen. Wer bei Lehrern und Schülern etwas gelten wollte, mußte dieser Sprachen Herr und in den alten Klassikern belesen sein. Zwar wurde auch Mathematik von einem eigenen und sehr geachteten Lehrer gelehrt, aber wer nichts lernen wollte, wurde nicht eben gezwungen; es genügte, wenn er die Stunden besuchte. Ein Schüler, der sich ihr besonders hingab, genoß, wenn er übrigens ein tüchtiger Mensch war, Achtung, aber er schien wunderliche Allotria zu treiben. Wer aber gar sich auf Geschichte und Geographie warf, Gegenstände, welche wenigstens bis zum Jahre 1808 gar nicht gelehrt wurden, galt für einen Flachkopf, für welchen bloßer Gedächtniskram oder amüsante Lektüre ohne Geistesarbeit Interesse habe. Die griechische und lateinische Versifikation stand hoch in Ehren; wer sich dagegen in deutschen Versen versuchte, besonders in gereimten

Gedichten, wurde als ein eitles, empfindsames Modebürschchen belächelt oder verspottet. Neben der größten Strenge in der Einrichtung des äußeren Lebens herrschte in den oberen Klassen die größte Freiheit hinsichtlich der Studien. Von dem siebzehnten Jahr an sah man sich gewissermaßen als Erwachsene betrachtet, bei dem eigener Trieb sich voraussetzen lasse, und wenn dieser fehle, der Zwang und die Kontrolle und die Treibjagd nichts helfe und der Mühe nicht lohne. Diese Freiheit war die Quelle einer liberalen Gesinnung; die Liebe zu dem Gegenstand und etwa das Lob eines geachteten Lehrers, aber nicht Aussicht auf Belohnung oder Furcht vor Strafe bildete das Motiv zu jener Arbeitsamkeit, durch die sich diese Schule von jeher auszeichnete." — An einer andern Stelle (Reden und Aufs. I, 242) deutet er eine andere Seite jenes Schulbetriebs an, wodurch derselbe so erfolgreich gewesen sei: „Ein wesentlicher Unterschied zwischen dem älteren und dem heutigen Gymnasialunterricht besteht darin, daß ehemals eigentlich nichts gelehrt wurde, womit der Schüler nicht etwas machen konnte, so daß alles wie Vorbereitung und Stoff zu eigenen Produktionen aussah. Durch diese Aussicht und Bestimmung wurden die geistlosesten Beschäftigungen, z. B. das Vokabellernen, die Phraseologie und anderes von vornherein geadelt; der Schüler fühlte die nahe praktische Brauchbarkeit, nämlich für sein Schülerleben, also für seine Welt. Vergleichen wir hiermit den geographischen und historischen Unterricht, den die neuere Pädagogik bald aus realen, bald aus idealen Gründen mit Vorliebe fordert, was kann der Schüler mit der geistlosen Nomenklatur von Städten und chronologischen Thatsachen, was kann er mit den geistvollsten Schilderungen des Niagara oder der römischen Republik machen? er kann es nur besitzen, um bei der Prüfung zu beweisen, daß er es noch besitzt, aber zu etwas Neuem und Eigenen verarbeiten kann er es nicht, wie seine lateinischen Vokabeln und Phrasen zu lateinischen Versen und Reden."

Also: Einheit, Freiheit, Selbstthätigkeit, auf diesen drei Stücken beruhte nach Döderlein der Erfolg des Unterrichts in Schulpforta. Er hätte nur noch eines hinzufügen sollen: Lehrer und Schüler glaubten wieder an den Wert der Dinge, die sie trieben, da die große Welt selbst im Begriff schien, wieder an sie zu glauben.

Durch den Wiener Frieden wurde Schulpforta von den Schwestern getrennt und allmählich dem preußischen Gymnasialwesen eingefügt. Der großen vierzehntägigen Revision, welcher sie von Joh. Schulze im Jahre 1819 unterzogen wurde, ist schon gedacht worden. Mit ihrem Rektor Ilgen empfanden die Schüler, zu denen damals F. Ranke, der Verfasser der Erinnerungen an Schulpforta, gehörte, die Anwesenheit

des Mannes nicht als wohlthätig. Was sie leisteten, wurde von ihm nicht eben hoch geschätzt, namentlich die Poesien; und was er verlangte, besonders auch grammatisches und historisches Wissen, darin blieben sie unter seinen Erwartungen. Als schwere Störung wurde vor allem die Einführung des Abiturientenexamens mit seinen Stoffrepetitionen empfunden; früher hatte der Schüler mit einer freien und selbstgewählten Abhandlung und Gedichten Abschied von der Anstalt genommen. Als Döderlein im Jahre 1822 den Ort seiner Jugendbildung wieder besuchte, rühmte der Rektor Ilgen, mit halb ironischer, halb sarkastischer Begeisterung: „Ja, Freund, bei uns sieht's jetzt anders aus, als sonst. Fragen Sie unsre Tertianer von oben bis unten, in welchem Jahr Attila geboren und gestorben ist, wie viel Weiber und wie viel Kinder er gehabt hat: was gilt's, auch der unterste bleibt Ihnen die Antwort nicht schuldig? Sie selbst wissens nicht und ich weiß es auch nicht. — Freilich andres muß jetzt ruhen, was zu Ihrer Zeit gedieh und galt" (Reden und Aufs. I, 243). Leidenschaftlich äußert sich Thiersch gegen die Verderbung der Schulpforta durch den preußischen Schulrat, erst in Briefen an den alten Lehrer, Lange, dann in seinen Schulschriften. Alles solle jetzt gelernt werden, man vergesse den goldenen Spruch des Hesiodus von dem Halben, das mehr sei als das Ganze. Und dies trachte man durch Verordnungen und Kontrolen zu erzwingen (Leben I, 270, 305). — Auch Hermann sprach sich in diesem Sinn aus. In einer Anzeige der *Vita Ilgenii* empfahl er das Buch: „nicht bloß die ehemaligen Pförtner finden darin, was sie freudig und wehmütig an ihre in der Pforta verlebten Jahre erinnern muß, sondern auch für andere ist so manche treffliche Stelle geschrieben, welche erinnern kann anzuhalten, so lange es noch Zeit ist, auf dem Wege zu allwissender Unwissenheit und alltauglicher Untauglichkeit, auf dem das Wesen der gelehrten Schulen fortgerissen wird, einem Wege, dessen Ziel, wie schon jetzt manche Beispiele zeigen, Barbarei der Humanität und Gottlosigkeit der Frömmigkeit ist."[1]

Das Mitgeteilte wird genügen den Gegensatz erkennen zu lassen, in welchem die gymnasialpädagogischen Anschauungen, von denen die Reorganisation der Gelehrtenschulen im Süden ausging, zu den in Preußen herrschenden standen. Ich lasse nun zunächst eine kurze Darstellung der Entwickelung des Gymnasialwesens in Sachsen folgen.

Schon im Jahre 1812, also noch vor der Abtrennung Pfortas, hatten die Fürstenschulen einen neuen Lehrplan erhalten. Flathe (S. 338) charakterisiert ihn so: nach dem neuen Lehrplan hörte das

[1] Gersdorf, Repertorium der deutschen Litteratur, XIV, 530 (1837).

Latein auf Selbstzweck zu sein, es wurde ein Unterrichtsgegenstand neben anderen; das Griechische erhielt weit höhere Geltung, an die Stelle der bisherigen zwei bis drei wöchentlichen Stunden traten fünf bis sieben; bei der Behandlung der alten Sprachen wurde das formale, grammatische Element durch das reale und ästhetische eingeengt. Der Schwerpunkt des Religionsunterrichts wurde aus dem Dogmatischen in das Moralische verlegt. Der Unterricht im Deutschen und Französischen, in der Geschichte und Geographie wurde neu eingeführt oder erfuhr eine erhebliche Erweiterung. Man sieht, die Tendenz ist dieselbe, aus welcher schon der alte Ernestische Lehrplan und ebenso auch die gleichzeitigen preußischen Reformen hervorgingen. Aber das Eigenleben der sächsischen Fürstenschulen war stark genug, um sich auch gegen diesen neuen Versuch, seinen Charakter zu verändern, im Wesentlichen zu erhalten. A. Köchly, der von 1827—1833 Alumnus in Grimma war, giebt in seiner Biographie Hermanns (S. 107 ff.) eine Beschreibung des damaligen Schulbetriebes, welche noch wesentlich das alte Bild zeigt. Bei der Aufnahme wurde Sicherheit in der Schulgrammatik beider Sprachen vorausgesetzt, weshalb grammatischer Unterricht, außer einer Stunde Repetition der griechischen Formenlehre in der untersten Klasse (IV) und griechischer Syntax in III, nicht erteilt wurde. Wöchentlich wurden drei Exerzitien, ein lateinisches, ein griechisches und ein Versspezimen, nach Diktat geschrieben. In der 'Oberlektion' (II und I) kamen freie lateinische Arbeiten, vorzugsweise räsonnierenden Inhalts, teils Abhandlungen, teils Reden, hinzu; die metrischen Übungen erhoben sich hier zur freien Bearbeitung einer 'Versmaterie' oder zur Hervorbringung eigener lateinischer *carmina* in verschiedenen Versmaßen; in I endlich fanden auch lateinische Disputationen über historische und philosophische Themata statt. Anleitungen zu lateinischen und griechischen Stilübungen und deutsch-lateinische Wörterbücher wurden nicht gebraucht, des letzteren sich zu bedienen galt selbst bei Mitschülern für Schande. Die griechischen und lateinischen Autoren wurden nur Lateinisch interpretiert. — Außerdem wurde noch Geschichte, besonders der Alten, deutsche Sprache und Religion im Sinne des Rationalismus betrieben. Mathematik und Französisch wurden von Schülern und Lehrern mit Gleichgültigkeit betrachtet. „Von Algebra haben wir kein Sterbenswörtchen vernommen und in der Geometrie sind wir nur bis zum Pythagoreischen Lehrsatz gekommen. Ein guter Mathematiker zu sein, galt unter uns als ein sehr zweifelhaftes Lob und wer gar Kenntnis und Liebe des Französischen verriet, brauchte für den Spott nicht zu sorgen.“ — Man war stolz darauf, Fürstenschüler zu sein und ein lebhafter Wetteifer förderte

in jenen wesentlichen Disziplinen, namentlich im schriftlichen und mündlichen Gebrauch des Lateinischen, zu großer Sicherheit und Gewandtheit. (Vergl. für Meißen Flathe, 380 ff.).

Wie der Schulbetrieb, so hatte auch die Lehrerlaufbahn in Sachsen während dieses Zeitalters ihre alte Gestalt bewahrt. Ich teile aus Palms Leben G. Kraners (1812—1863) ein paar Züge mit. Kraner empfing seine erste Bildung auf der Schule zu Schneeberg, die er 1830, nachdem eben vorher die Abiturientenprüfung eingeführt worden war, verließ. Er hatte für das Examen zwei Arbeiten zu schreiben, einen lateinischen und einen deutschen Aufsatz, letzteren über Sokrates Philosophie und Leben, aber nicht eilige Klausurarbeiten, sondern in Zeit von zwei Monaten. Dann valedizierte er mit einem Gedicht in griechischen Hexametern (Klage des Odysseus auf der Insel der Kalypso).[1] Auf der Universität wurde das Studium der Alten fleißig fortgesetzt, wesentlich in sprachlich-kritischer Absicht, wozu Becks und Hermanns Seminare aufforderten und anleiteten. Zu Hermann trat er in ein näheres Verhältnis. Durch kein bevorstehendes Examen geängstigt und beschränkt, trieb er nach freiester Neigung, was eben jetzt notwendig und förderlich schien. 1835 wurde er ohne Promotion, Examen, Probelektion oder irgend welche andere Erforschung seiner Befähigung, Lehrer am Gymnasium in Annaberg. Als er 1838 nach Meißen berufen wurde, ging eine Probelektion vor dem Konsistorium in der Dresdener Kreuzschule vorher; die Aufgaben waren: Erklärung eines Chorgesangs aus Sophokles Antigone mit Einleitung in das ganze Stück, sowie von Ciceros Tusc. V, 20, endlich ein lateinisches Extemporale. — Kraner hatte bloß philologische Studien getrieben; häufig wurde mit denselben noch das theologische Studium verbunden.

In den vierziger Jahren wurden auch in Sachsen die Dinge anders. Die Einführung einer Abgangsprüfung im Jahre 1829 ist schon erwähnt. Es folgte 1831 die Errichtung eines Ministeriums für Kultus und Unterrichtswesen, in dessen Hände die Konsistorien die Regierung der Gelehrtenschulen übergaben. In den dreißiger Jahren geschah allmählich die Verstaatlichung eines Teils der bis dahin städtischen Schulen, nicht ohne mannigfache Schwierigkeiten und Widerstrebungen; neun von den zahlreichen alten Lateinschulen wurden zu öffentlichen Gymnasien erhoben. Endlich wurde durch das Regulativ vom 27. Dezember 1846

[1] Das Reglement vom 4. Juli 1829 (bei Schultze, 228) fordert: eine lateinische Abhandlung und eine latein. Interpretation eines bisher nicht gelesenen griechischen Dichters (Pindar, die Tragiker oder auch Horaz); dazu eine Übersetzung ins Griechische. Bei der mündlichen Prüfung soll lateinisch gesprochen werden.

ein allgemeiner Lehrplan vorgeschrieben.[1] Als die Aufgabe der Gymnasien wird in § 1 bezeichnet, „zu dem selbständigen Studium der Wissenschaften durch allseitige humanistische, insbesondere altklassische Bildung, in formeller und materieller Hinsicht die erforderliche Vorbereitung zu geben"; wozu § 35 die Bestimmung fügt: „die Gelehrtenschule hat die in § 1 vorgezeichnete Aufgabe, vor allem in christlicher und nationaler Richtung zu erfüllen." Die Grundlage für eine solche griechisch-christlich-deutsche Bildung gewährt, „nächst gründlichem Religionsunterricht, das zugleich auf den Geist des klassischen Altertums zu richtende Studium der lateinischen und griechischen Sprache, in Verbindung mit Geschichte und Mathematik. Überdies hat dieselbe ihre Zöglinge im leichten und sichern, schriftlichen wie mündlichen Gebrauch der deutschen Muttersprache möglichst vollständig auszubilden und denselben diejenige Kenntnis der deutschen Litteratur, des Französischen, der Naturgeschichte und der Naturlehre zu gewähren, welche zu allgemeiner wissenschaftlicher Bildung nicht entbehrt werden kann".

Die Dauer des Kursus wird auf neun Jahre, sechs Klassen zu je $1^1/_2$ Jahr, bemessen; die beiden unteren Klassen bilden einen Progymnasialkursus. Die Zahl der Lehrstunden darf in den beiden unteren Klassen nicht über 36, in den mittleren nicht über 34, in den oberen nicht über 32 betragen, worin jedoch Turnen, Singen, Zeichnen nicht eingerechnet ist (§§ 38, 39). Die Verteilung der Stunden auf die Unterrichtsgegenstände ordnet § 41 in folgender Art: Lateinisch acht bis zehn Stunden, Griechisch sechs, Mathematik und Naturwissenschaft sechs, Religion, Deutsch, Geschichte, Geographie, Französisch je zwei bis drei Stunden. Wie der Stundenplan, so kommt auch das in § 44 bezeichnete Lehrziel den entsprechenden preußischen Bestimmungen, noch mehr denen des älteren Lehrplanes von 1816, als denen des jüngeren von 1837, nahe. Im Lateinischen wird von den Abgehenden gefordert, daß sie die Autoren zu lesen und mit einiger Gewandtheit zu schreiben und reden fähig seien; im Griechischen, daß sie Plato, Demosthenes, sowie die Tragiker in ihren leichteren Partien verstehen. Die Unterrichtssprache bei der Interpretation der Klassiker ist in der Regel die lateinische, nur die Übersetzung geschieht ins Deutsche.

Aus den Fürstenschulen werden Semesterprüfungen mit schriftlichen Arbeiten übernommen. Die beiden oberen Klassen liefern einen lateinischen Aufsatz und eine Übersetzung ins Griechische, aber außer-

[1] Codex des in Sachsen geltenden Kirchenrechts, 659—675. Vgl. DIETSCH in SCHMIDS Encykl. VII, 472 ff.

dem eine französische, eine deutsche und eine mathematische Arbeit; die beiden mittleren auch eine prosodische lateinische Arbeit; von den beiden oberen Klassen werden lateinische Gedichte nicht verlangt, aber den hierfür Begabten freigestellt. Auch den Privatfleiß ist das Reglement bemüht, aus den alten Fürstenschulen in die neuen Gymnasien mit hinüber zu bringen. In § 64 wird eine regelmäßige Aufsicht über denselben angeordnet: „jeder Schüler hat sich alle vier Wochen gegen seinen Klassenlehrer über seine Privatstudien auszuweisen. Die Lehrer haben sich durch Besprechung mit den Schülern von der Richtigkeit ihrer Angaben zu überzeugen, auch jeden Schüler, soweit nötig und thunlich, von Zeit zu Zeit in seiner Wohnung zu besuchen und dabei von dessen Beschäftigung nähere Kenntnis zu nehmen. Sie werden dabei dem Schüler mit gutem Rat an die Hand gehen und namentlich zu verhindern suchen, daß dieselben nicht durch Beschäftigung mit anderen, dem Gymnasialunterricht fremden Gegenständen ihre Thätigkeit zu sehr zersplittern.“ Ob der alte Fürstenschülerfleiß ein solches Reglementieren und Inspizieren überstanden hat?

Die Einführung einer Lehrerprüfung und damit die offizielle Regulierung des bis dahin völlig freien Lehrerbildungskursus erfolgte durch das Regulativ vom 1. August 1843, revidiert 12. Dezember 1848 (Codex, 691 ff). Die Prüfung ist wesentlich nach dem bayerischen Muster entworfen. Als Gegenstände der Prüfung werden genannt: Philosophie, Weltgeschichte und Geographie, Pädagogik, griechische und lateinische Sprache und klassische Altertumswissenschaft, endlich deutsche Sprache und Litteratur; für Fachlehrer in Mathematik und Naturwissenschaften treten diese Disziplinen an die Stelle der alten Sprachen. — Die Alten sahen betrübende Folgen von dieser Einrichtung voraus. Die ganze Sache, schreibt Kraner an einen Freund, ist so eingerichtet, daß ich jeden bedauere, der dieses Fegefeuer passieren muß. Mit diesem Examen hört die altsächsische Philologie auf; an die Stelle des freien Arbeitens wird Kollegienhören und Repetieren treten.

In Bayern war, wie im sechsten Kapitel des zweiten Buches berichtet worden ist, unter der Regierung Max Josephs und seines Ministers Montgelas um die Wende des Jahrhunderts die Studienreform im Sinne der Aufklärung zu Ende geführt worden. Aber das Ende der Herrschaft der Aufklärung war schon nahe als der Wismayrsche Schulplan 1804 die kurfürstliche Sanktion erhalten hatte; ebenso plötzlich, wie die Aufklärung hereingebrochen war, fiel die neue Luftströmung des neuen Humanismus in das auch politisch in vollständiger Neubildung befindliche Land ein. Eine ganze Reihe von Norddeutschen und Protestanten wurde, zum großen Teil aus Jena, dem Mittelpunkte

der neuen Bildung, ins Land gerufen. An die neukonstituierte Universität Würzburg wurden der Philosoph Schelling, die Theologen Niethammer und Paulus, der Jurist Hufeland, alle aus Jena, gezogen; Voss, den man als Philologen und Begründer eines philologischen Seminars in Aussicht genommen hatte, lehnte im letzten Augenblick, wegen des Wismayerschen Schulplans, ab. An die altbayerische Universität, welche eben aus Ingolstadt nach Landshut war verlegt worden, berief man als Philologen Fr. Ast (1805), aus dessen Lobgesang auf das Griechentum oben schon einiges mitgeteilt wurde; ferner den philosophischen Juristen A. Feuerbach (1804), ebenfalls aus Jena, und, als dieser zur Reform des bayerischen Strafrechtswesens in die Regierung nach München gezogen wurde, Fr. K. Savigny von Marburg (1808). Auch München wurde mit Trägern der neuen Bildung versehen: F. H. Jacobi wurde als Präsident der Akademie, Fr. Jacobs von Gotha als Professor an das Lyceum (1807), endlich Fr. Thiersch als Lehrer an das Gymnasium (1809) berufen. Aus den Lebensbeschreibungen von Jacobs und vor allem Thiersch ist bekannt, wie groß der Haß war, der ihnen als Ausländern und Protestanten von einem großen Teil der gelehrten und ungelehrten Einheimischen entgegengebracht wurde; kam es doch sogar zu einem meuchlerischen Anfall auf Thierschs Leben. Freilich ist es billig, nicht zu verschweigen, daß nicht alle vermieden hatten, Ursache zur Empfindlichkeit zu geben; besonders der jugendliche Thiersch — er war 1784 im Thüringischen geboren und kam jetzt, nachdem er in Schulpforta und Leipzig seine philologische Schule gemacht hatte, von Göttingen, wo er sich eben habilitiert hatte — griff die Aufgabe der Humanisierung der Bayern anfänglich kaum anders an, als sein Vorgänger C. Celtes 300 Jahre vor ihm gethan hatte: wie die Bekehrung bekanntlich mit der Erkenntnis der Sünde anfängt, so schien ihm auch die humanistische Wiedergeburt der Bayern damit begonnen werden zu müssen, daß man ihr Böotertum ihnen zum Bewußtsein bringe. — Fr. Jacobs zog sich aus den unerfreulichen Verhältnissen schon 1810 wieder nach dem stillen Gotha zurück.

Die Aufgabe, einen humanistischen Lehrkursus für die bayerischen Gymnasien zu entwerfen, fiel Fr. Niethammer (1766—1848) zu. Nachdem er schon 1806 in die Schulregierung nach Bamberg versetzt worden war, kam er 1808 als Zentralschulrat nach München. Des Programms seiner Organisationsthätigkeit, welches er unter dem Titel: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus“ 1808 erscheinen ließ, ist schon früher gedacht worden. Ich gebe hier die Grundzüge des neuen Organisationsplanes, welcher als allgemeines Normativ der

Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten 1808 erschien und in einem lithographierten Abdrucke mir vorliegt. Dasselbe geht aus von einer Trennung des mittleren Unterrichts in einen Gymnasial- und einen Realkursus. Beide sollen sich auf einem gemeinsamen Elementarkursus vom achten bis zwölften Lebensjahr aufbauen, welcher auch die Einübung der lateinischen Grammatik einschließt. Der nun folgende Gymnasialkursus zerfällt wieder in zwei Abteilungen, zwei Progymnasialklassen (zwölftes bis vierzehntes Jahr), als deren Hauptaufgabe die Einübung der griechischen Grammatik bezeichnet wird, und in vier eigentliche Gymnasialklassen (vierzehntes bis achtzehntes Jahr), die aber bei geringerer Frequenz zusammengezogen werden können. Als Aufgabe „des Gymnasialinstituts" wird bezeichnet: „Diejenigen, die mehr Geschick für Sprachstudium und für die damit verwandten Gegenstände der Spekulation und des intellektuellen Wissens haben, vorzugsweise mit dem gelehrten Sprachstudium und der Einleitung in das spekulative Studium der Ideen zu beschäftigen." Das korrespondierende „Realinstitut" soll einen Unterricht in den alten Sprachen zwar nicht erteilen, gleichwohl aber dafür sorgen, „daß seine Schüler auch zum Studium des Altertums, inwiefern dies ein wesentliches Bildungsmittel ist, und zu der ihnen angemessenen Übung in der spekulativen Wissenschaft Anleitung erhalten."

Die Zahl der Stunden, welche im Gymnasium den beiden alten Sprachen ziemlich zu gleichen Teilen gewidmet werden sollen, beträgt zwölf bis dreizehn wöchentlich; dieselben sollen mit zwei bis drei deutschen und drei bis vier Geschichtsstunden in der Hand des Klassenlehrers vereinigt sein, der Unterricht in der Religion, Mathematik, französischen Sprache und philosophischen Propädeutik dagegen von besonderen Fachlehrern erteilt werden. Der Philosophie wird ein sehr erheblicher Raum zugewiesen: in der untersten Gymnasialklasse (nach süddeutscher Zählung I) erscheint sie verbunden mit dem Religionsunterricht, der mit dieser Klasse abschließt, als Religions-, Recht- und Pflichtenkenntnis; für II sind „logikalische Übungen", für III Einleitung in die Philosophie, für IV Einleitung in die Kenntnis des allgemeinen Zusammenhangs der Wissenschaften, jedesmal mit vier Stunden, angesetzt. Doch wird statt dieses philosophischen Kursus, falls er hie und da als zu schwierig sich erweisen sollte, der folgende als substituierbar bezeichnet: I Logik; II Kosmologie mit natürlicher Theologie (die Kantischen Kritiken der Gottesbeweise können von den Lehrern benutzt werden); III Psychologie, mit den ethischen und rechtlichen Begriffen (für Psychologie sind besonders die Schriften von Carus zu benutzen, für den andern Teil des Lehrkursus „reichen die Kantischen Schriften

vorläufig aus".); IV philosophische Encyklopädie. Ich erwähne noch den griechischen Kursus des Gymnasiums; er wird so festgestellt: I JACOBS Elementarbuch 2. Kursus; II Xenophon, Homer; III JACOBS Elementarbuch 3. Kursus, welcher Abschnitte aus den Historikern und anderen enthält, und damit abwechselnd Homer; IV leichtere Gespräche Platons, Isokrates, Thucydides, und von Dichtern Theokrit, Euripides, Äschylus.

So der Plan. Ich will auf die Schwierigkeiten, welche der Durchführung desselben sich entgegenstellten, nicht näher eingehen; die nächsten lagen in der Unvorbereitetheit des Lehrerpersonals für solche Aufgaben, sowie in der Dürftigkeit der Ausstattung der Schulen (THIERSCH, Gelehrte Schulen I, 392 ff.). Man suchte zu helfen durch Hinauswerfen der Philosophie und Mathematik und Verweisung auf Lyceal- und Universitätskurse (1816), sah sich aber 1824 zur Zurücknahme dieser Maßregel veranlaßt, ohne einen festen Kursus zu Stande zu bringen. Aus großer Verwirrung kam das bayerische Gymnasialwesen erst unter der folgenden Regierung wieder zu einiger Festigkeit.

Mit überschwänglichen Hoffnungen wurde von den humanistisch Gesinnten die Thronbesteigung LUDWIGS I. (1826) begrüßt. Einst Schüler von FR. JACOBS, hatte er die Liebe zu den griechischen Studien noch als König bewahrt. In einem Brief aus dem Jahre 1826 erzählt THIERSCH, wie der König in seinem Kabinet, auf Herodot und Homer weisend, zu ihm gesagt habe: „Da liegen meine alten guten Freunde, neben mir, zwischen den Papieren. Sonst habe ich zwei, drei Stunden täglich Griechisch gelesen. Sie haben es mir übel genug genommen. Hätte ich noch einmal so viele Zeit am Spieltische zugebracht, das wäre in der Ordnung gewesen, aber zwei Stunden lang Homer und Thucydides, das war ein unverzeihliches Betragen. Jetzt findet sich die Besserung von selbst; nur in kleinen Zwischenräumen komme ich noch darüber, so von einem Portefeuille zum andern; doch es wird schon besser werden." Der Brief schließt mit einem enthusiastischen Lob des Königs: „Seit FRIEDRICH d. Gr. ist kein Regent seines Wertes auf einem deutschen Thron erschienen, und mehr als einmal schon wurde ich veranlasst auszurufen: hier ist mehr als Friedrich." — Schon als Kronprinz hatte LUDWIG begonnen die Stadt München auch äußerlich zu hellenisieren, mit Glypto- und Pinakotheken sie schmückend. Die guten Münchener freilich hatten dazu die Köpfe geschüttelt und einer schrieb an THIERSCHS Thür mit Kreide: νηπιοθήκη. — 1832 wurde ein Prinz des bayerischen Hauses König der Hellenen; THIERSCH hatte auch hierbei die Hand im Spiele.

THIERSCH war nun während der ersten Regierungsepoche LUDWIGS die Seele der humanistischen Bestrebungen in Bayern. Er verfaßte

jetzt sein großes Werk: „Über gelehrte Schulen mit besonderer Rücksicht auf Bayern.“ Die drei Bände erschienen in einzelnen Abteilungen während der Jahre 1826—31. Der erste und dritte behandeln das Gymnasium, jener die Prinzipien, dieser das Detail der Organisation; der zweite die Universität und die Akademie. Es ist ein Werk von bedeutendem Inhalt und großem Geschick der Darstellung. Mit ebenso viel Eifer als Besonnenheit verteidigt er darin den humanistischen Lehrkursus gegen die Angriffe, welchen derselbe von theologisch-politischen wie von pädagogisch-technischen Gegnern ausgesetzt war.

Eine der ersten Regierungshandlungen Ludwigs war die Verlegung der bayerischen Universität nach München (1826). Hier streifte sie endlich die alten unfreien Einrichtungen, Vorlesebücher und Zwangskurse, mit den zugehörigen Prüfungen ab, welche, ein Erbteil der Jesuitenherrschaft, auch die Napoleonisierende Reform festgehalten und ausgebildet hatte. Es ist nicht zum kleinsten Teil Thierschs Verdienst. Er hatte in jenem zweiten Band, gegenüber allen Bedenken, mit siegreich-überzeugender Gewalt dargethan, daß Freiheit die Lebensluft der Universitäten sei, ohne welche Lehren und Lernen, Professoren und Studenten verkümmern und verderben.

Thiersch wurde an der neuen Universität Professor der Eloquenz und der alten Litteratur. Sein philologisches Seminar, das er schon 1811 in München begründet hatte, wurde jetzt Universitätsinstitut. Es wurde für Bayern die Pflanzschule humanistischer Philologen und Schulmänner. L. Döderlein, Jos. Kopp, L. Spengel, K. Prantl u. A., welche später in Erlangen und München an Gymnasium und Universität die philologischen Studien vertraten, sind aus demselben hervorgegangen. Die *Acta philologorum Monacensium* (3 Bde., von 1812 ab) zeigen, daß es ein Zweig von dem Leipziger Studium ist, der hier in neuer Erde blüht. Die Vorrede von Thiersch weist auf G. Hermann als Führer; der einzige Weg, der zur Altertumswissenschaft führe, sei die kritische Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache. In Interpretation und Emmendation von schwierigen Stellen bestanden hier wie in Leipzig die Übungen der Seminaristen; auch die gedruckten Arbeiten sind fast ausschließlich grammatischen und kritischen Inhalts. Daß Übungen im Gebrauch der alten Sprachen nicht fehlten, ist bei dem Schüler Hermanns selbstverständlich. Er ging darin wohl noch etwas weiter als der Meister. Es wird erzählt, daß gelegentlich ein Mitglied des Seminars eine griechische Abhandlung in griechischer Disputation zu verteidigen wünschte; Hermann hatte ein ähnliches

Verlangen abgelehnt, Thiersch dagegen, der selbst geläufig Griechisch sprach, ging sogleich darauf ein.[1]

Seit dem Regierungsantritt des Königs stand die Reorganisation an den Gymnasien auf der Tagesordnung. Im Jahre 1829 kam ein neuer Plan zu Stande; derselbe ist, nach Beratungen in einer Kommission, welcher auch Schelling angehörte, von Thiersch abgefaßt; die allgemeinen Grundsätze, welche in dem ersten Band des Werkes über gelehrte Schulen entwickelt sind, liegen ihm zu Grunde; ich deute dieselben in der Kürze an. Der Schwerpunkt des Gymnasialunterrichts, darüber ist Thiersch mit Niethammer in vollständiger Übereinstimmung, muß in den klassischen Studien liegen. Aber ihm scheint, daß das allgemeine Normativ dieses Prinzip noch nicht streng genug durchgeführt habe; namentlich habe dasselbe auf der Oberstufe dem philosophisch-wissenschaftlichen Unterricht so große Ausdehnung und Selbständigkeit eingeräumt, daß dadurch der klassische Unterricht beeinträchtigt werde. Thiersch will dagegen auch den philosophisch-wissenschaftlichen Unterricht an die alten Schriftsteller anknüpfen, wie ehedem die Berliner Pädagogen versucht hatten. In diesem Sinne zieht er auch die alten Benennungen der Gymnasialklassen wieder hervor: er will die vier Klassen des Obergymnasiums, von unten auf gezählt, nach der Hauptrichtung ihrer Thätigkeit nennen: die poetische, historische, rhetorische und philosophische (S. 285). Der dem Namen entsprechende Unterricht soll aber nicht durch abstrakte Behandlung, mit Regeln und Formeln, sondern durch die innerliche Durchdringung und Aneignung von klassischen Meisterwerken jeder Gattung stattfinden. In der ersten Klasse müssen vorzugsweise Dichter, Homer und Virgil, gelesen werden, in II die großen Historiker, Herodot und Xenophon, Livius und Sallust, in III die Reden des Demosthenes und Cicero, und daneben statt des Epos die Lyriker Pindar und Horaz; in der IV Plato, einige von den logischen und psychologischen Schriften des Aristoteles, Plutarchs Schrift über die Lehrmeinungen der Philosophen, Ciceros akademische und tuskulanische Abhandlungen, und neben den Philosophen die dramatischen Dichter, Äschylus, Plautus und Terenz. Überall ist dabei die Schullektüre als Anleitung zur Privatlektion anzusehen; sie zeigt, wie man lesen muß.

Die Voraussetzung für eine solche Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe ist, daß schon auf der Unterstufe die notwendige Sprachkenntnis, sowol was Formenlehre als Wortschatz anlangt, sicher angeeignet ist. Das ist das zweite wesentliche Stück der Thierschschen

[1] Klumpp, gelehrte Schulen I, 185.

Reformvorschläge; hieran vor allem habe es bisher in Bayern gefehlt, und das sei eigentlich der Krebsschaden gewesen. Hier folgt nun ein begeisterter Hymnus auf die wüttembergischen Lateinschulen und ihren Präzeptor, der ohne weitergehenden Ehrgeiz sein Leben lang Grammatik lehre, darin aber auch eine solche Virtuosität erreiche, daß der Schüler mit zwölf Jahren in der lateinischen, mit vierzehn auch in der griechischen und hebräischen Grammatik fest sei.

Was sonst noch gelehrt wird, muß sich nach THIERSCHS Ansicht als Ergänzung an den klassischen Unterricht anschließen; so das Deutsche: die Übungen der Oberstufe haben sich an die klassische Lektüre jeder Stufe, die poetische, historische, rhetorische, philosophische anzuschießen, wie vortrefflich ausgeführt wird (359 ff.). Es ist die alte Imitation, nur in deutscher Sprache. Ein Lehrer muß daher in jeder Klasse den altsprachlichen und deutschen Unterricht in der Hand haben. Die Zahl der Stunden für dies Gebiet wird etwa achtzehn betragen. Hierzu kommen Religion und Mathematik, letztere nach Euklids Methode, mit je vier Stunden, und damit ist der Kreis der notwendigen Unterrichtsfächer geschlossen. Anderes, wie Französisch, Naturgeschichte, Zeichnen, Singen, mag nach Gelegenheit und Neigung getrieben werden.

Der Schulplan vom 8. Februar 1829 (abgedruckt in THIERSCH, Gel. Schulen III, 9—86) folgt diesen Ideen in allen wesentlichen Stücken. Die gepriesenen Lateinschulen finden darin ihren Platz; als selbständige Anstalten sollen sie in sechsjährigem Kursus den Schüler zur vollen Fertigkeit in dem Formalen der beiden alten Sprachen führen. In den beiden ersten Jahren (etwa dem achten bis zehnten Lebensjahr) soll Latein mit wöchentlich sechszehn, die folgenden vier Jahre mit zwölf Stunden getrieben werden. Dazu tritt in den letzten vier Jahren das Griechische mit sechs Stunden. Da die Lateinschule zugleich als Bürgerschule funktionieren soll (die Realschulen des NIETHAMMERschen Planes waren von der Bevölkerung verschmäht worden und eingegangen), so wird von dem Griechischen jeder dispensiert, der nicht auf das Gymnasium übergehen will. Der auf die Lateinschule folgende vierjährige Gymnasialkursus hat die Bestimmung, „die dem Studium der Wissenschaften sich widmende Jugend für die Universität geistig zu stärken und gründlich vorzubereiten.“ „Beim Unterricht in der alten klassischen Litteratur wird die möglichst vollständige Kenntnis des Formellen und Technischen vorausgezetzt; die Zeit des Gymnasiums ist bestimmt, tiefer in die Sprachen einzuführen und vermittelst einer zweckmäßig angeordneten und sorgfältig geführten Lesung alter Klassiker den Jüngling mit dem ihm zugänglichen besten Teil der klas-

sischen Litteratur vertraut zu machen." „Die Schüler sollen bei dem Einzelnen nicht länger, als es die Schwierigkeit durchaus erfordert, aufgehalten werden, und die Lehrer wohl bedenken, daß es ihnen nicht obliegt Philologen zu bilden, sondern durch ein genaues, die Form und den Geist der alten Klassiker gleichmäßig umfassendes Verständnis zu begründen"; daher keine Chrestomathien und nicht mehr als zwei Schriftsteller jeder Sprache nebeneinander gelesen werden sollen. Die Auswahl und Folge der Schriftsteller folgt im wesentlichen der in dem Schulwerk vorgezeichneten: auf Epiker und Historiker folgen Lyriker und Redner und den Beschluß machen Dramatiker und Philosophen. Metrik, Poetik, Rhetorik, mit praktischen Übungen, in den alten und in der deutschen Sprache, sind mit dem altsprachlichen Unterricht aufs engste zu verbinden, wie auch die deutsche Lektüre zu der klassischen beständig in Beziehung gesetzt werden soll. Die alte Philosophie soll im Anschluß an die Lektüre erläutert, daneben auch die Logik eingeübt werden. Bemerkenswert ist noch die Bestimmung, daß in den beiden oberen Klassen jedes Jahr umfassende schriftliche Arbeiten gemacht werden sollen, wozu der Lehrer Stoff und Disposition angiebt; der Nachmittagsunterricht wird zu diesem Behuf während vierzehn Tagen ausgesetzt. Der mathematische Unterricht bleibt auf elementare Arithmetik (bis zum Gebrauch der Logarithmen) in den beiden unteren, und elementare Geometrie und Stereometrie in den beiden oberen Klassen eingeschränkt.[1] Die Stundenverteilung gestaltet sich so:

	I	II	III	IV
Latein	10	9	8	6
Griechisch	6	7	8	6
Hebräisch	2	2	2	2
Religionslehre	2	2	2	2
Geographie und Geschichte .	3	2	2	2
Mathematik	3	4	4	4
Logik und Dialektik . . .	—	—	—	4
Summe	26	26	26	26

Der ganze Unterricht, mit Ausnahme von Mathematik und Religion,

[1] THIERSCH selbst hat später die Bestimmungen über Mathematik als ihm nicht zugehörig bezeichnet (III, 452 ff.). Er wünscht dort Freigebung des Hebräischen und Verwendung der beiden Stunden zur Steigerung des mathematischen und philosophischen Unterrichts. Der Mathematik wird übrigens auch die physische und mathematische Geographie zugewiesen. Überhaupt wird in den Erörterungen des dritten Bandes, der die Verteidigung des Planes führt, die Mathematik mehr hervorgehoben.

liegt in der Hand des Klassenlehrers. Eine Absolutorialprüfung findet nur statt, wo die Reife den Lehrern zweifelhaft scheint.

Endlich sind noch die Bestimmungen über die Prüfung der Gymnasialprofessoren zu erwähnen. Eine Kommission in jeder der drei Universitätsstädte, aus drei Universitätsprofessoren, je einem der Philosophie, der Philologie und der Geschichte, und einem Gymnasialrektor bestehend, hält unter der Leitung eines Regierungskommissarius am Schlusse jedes Sommersemesters die theoretische Prüfung ab. Gegenstände derselben sind Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Philosophie (der Alten uud Logik), Geschichte und Geographie (wesentlich alte). Eine schriftliche Übersetzung aus den alten Sprachen und in dieselben, besonders ins Lateinische, ist das Hauptstück. Mathematiker werden durch zwei Mathematiker von der Universität und einen vom Gymnasium geprüft. Nach zwei Jahren Schularbeit folgt eine praktische Prüfung, bestehend in mündlichen Vorträgen über einen lateinischen und einen griechischen Klassiker, vor einem Professor der Philologie und zwei Rektoren, unter Leitung des obersten Kirchen- und Schulrats.

Dieser von THIERSCH entworfene Lehrplan bringt vielleicht unter allen am meisten die Idee des neuhumanistischen Unterrichts zur Darstellung. Der ganze Unterricht bewegt sich um die klassischen Schriftsteller als Mittelpunkt; Deutsch, Geschichte, Philosophie schließen sich aufs engste an die klassische Lektüre; selbst Religion und Mathematik streben darnach. Was sich nicht fügt, wird von dem obligatorischen Schulbetrieb ausgeschlossen. Was unter dem Namen von Konzentration von allen gymnasialreformatorischen Bestrebungen seit den dreißiger Jahren gesucht wird, ist hier aufs vollkommenste ins Werk gesetzt. Innere Einheit, Einfachheit und durchgreifender Zusammenhang macht diesen Lehrplan zu einem in seiner Art vollkommenen.

Auf zwei Seiten fand derselbe Widerstand, bei den Katholiken und bei den sogenannten Realisten; beiden war zu viel Humanismus darin. THIERSCH verteidigt ihn im dritten Band gegen beide. Aber noch nach einer dritten Seite war Abwehr nötig, gegen diejenigen, man könnte sie Utraquisten nennen, welche sich bestrebten, die Forderungen des Humanismus und Realismus zu vereinigen. Hierzu gehörte vor allem der Leiter des preußischen Schulwesens. In einer schon früher erwähnten Rezension des ersten Bandes von THIERSCHS Werk[1] hatte er, neben vielfacher Anerkennung, die Einseitigkeit eines so konstituierten Schulgangs getadelt und den preußischen ihm als Muster gegenüber gestellt. Besonders an der Bestimmung der Lateinschulen, auch als Bürger-

[1] Jahrbücher f. wiss. Kritik, 1827, S. 86—107.

schulen zu dienen, nahm er Anstoß.[1] Sodann an der Ausschließlichkeit, mit welcher im Gymnasialkursus alles auf die klassischen Studien bezogen werde; Geschichte und deutsche Sprache verlange eine selbständige Stellung, und Naturwissenschaften, sowie Zeichnen und Gesang, dürften nicht fehlen; wie denn dies alles auf den preußischen Gymnasien mit dem besten Erfolg getrieben werde.

Thiersch empfand diese Rezension, die allerdings in einem Ton kühl-wohlwollender Überlegenheit geschrieben ist, als gröbliche Beleidigung; seine Erwiderung (III, 309—343) ist sehr scharf. Sie weist einzelne Ausstellungen zurück mit höhnendem Hinweis „auf den Übermut, der allein einen nur in den Vorhöfen der Philologie wohnenden Staatsbeamten verleiten konnte, sich mit einem Philologen von Fach über Sachen seines Berufs auf die Gefahr hin einzulassen, durch Offenlegung seiner Unkunde in diesen Dingen sein amtliches Ansehen bloßzustellen.“ Dann geht sie zu einer schneidenden Kritik der preußischen Einrichtungen über; dem Phantom einer allseitigen Bildung nachjagend, hetzten dieselben Schüler und Lehrer zu Tode, durch beständige und strenge Examina verhindernd, daß die Natur sich selbst helfe. Aus der Überspannung und Zerstreuung in die disparatesten Richtungen entstehe endlich Gleichgültigkeit und Überdruß, der Vorbote des geistigen Todes; *ἐγγὺς ἤδη ὁ θάνατος!* So träfen der Jesuit aus Bayern und der Schulrat aus Preußen am selben Ziel zusammen, indem jener durch Dürftigkeit und Trockenheit der geistigen Pflege, dieser durch Übermaß und Übersättigung die innere Gesundheit zerstöre. Auf die Hegelsche Philosophie wird, als auf die Mutter dieser Schulweisheit, hingewiesen. — In einem Nachtrag vom Jahre 1831 (S. 552—560) wird, nachdem Thiersch auf einer Reise nach Berlin 1830 einige preußische Gymnasien und auch ihren Regierer kennen gelernt hatte, das persönlich Beleidigende der Erwiderung revoziert; der sachliche Gegensatz blieb aber bestehen und ist von Thiersch in seinem zweiten Werk (über den Zustand des öffentlichen Unterrichts, 1838, I, 526 ff.), aufs bestimmteste festgehalten worden.[2]

[1] Die Einrichtung hatte auch einen begeisterten Lobredner im Ausland gefunden und Thiersch hält es für eine Unterstützung seiner Sache, die Stimme des Anonymus für ihn also sich erheben zu lassen: „Noch nimmer hat ein Staat sich zu einer so lichtvollen Idee erhoben, auch für die gewerbtreibenden Stände die klassische Bildung als die Grundlage jeder Bildung anzuerkennen, eine Idee freilich für thöricht gehalten von dem Materialismus und von jener hirnlosen Abrichtungstheorie“, welche die Schulbildung nach dem künftigen Beruf bebestimmt (III, 407).

[2] Der Gegensatz ist auch auf seinen Sohn und Biographen vererbt worden (Thiersch's Leben I, S. 304 ff.). Vereint mit ihm hat in den funfziger Jahren

Thierschs Lehrplan wurde auf Anlaß jener Kritiken wieder einer Kommission überwiesen, und es folgte eine Überarbeitung, die am 13. März 1830 als neue Schulordnung publiziert wurde.[1] Im Ganzen sind die Veränderungen nicht prinzipieller Natur, selbst der Wortlaut ist vielfach gewahrt. Die Lateinschule, und in ihr der griechische Unterricht, wurde etwas beschnitten, was durch ergänzende Bestimmungen vom Jahre 1834 auch auf das Gymnasium ausgedehnt wurde.

Aber dem König Ludwig war allgemach der Humanismus vergangen. In C. L. Roths Schrift über das Schulwesen in Bayern von 1824—1843 mag man nachsehen, welche Experimente während der zweiten Regierungshälfte des Königs mit den Gymnasien gemacht wurden, namentlich auch in der Absicht, die Frömmigkeit durch Zeugnisse und Versetzungsbeängstigungen zu heben. Einen Geschmack von dem Stil dieser Anordnungen giebt ein Erlaß vom Jahre 1837: „S. M. der König wollen Allerhöchst ihr Volk fortschreiten sehen auf der Bahn der Vervollkommnung; dieser Fortschritt soll aber bekanntlich ein allseitiger sein, er soll Seele und Körper, Geist und Gemüt in gleichem Maß umfassen; Lehren und Erziehen sind die große Doppelgrundlage, auf welcher das Bildungssystem des bayerischen Monarchen beruht; die Menschen verständig, aber auch zugleich religiös und tugendhaft zu wissen, ist der erklärte und unwiderrufliche Wille des erhabenen königlichen Herrn. Diesem so edlen königlichen Willen muß unbedingt nachgelebt werden“ (Döllinger, 704). Man nehme dazu ein bei Roth (S. 82) mitgeteiltes Formular eines täglich in der Schule zu betenden Morgengebets, das 1839 von München den Rektoren der protestantischen Gymnasien zuging: „Gelobet seiest du, Herr unser Gott, gelobet sei dein heiliger Name, durch dich regieren die Könige, durch dich herrschen die Fürsten der Erde und es ist keine Obrigkeit, ohne von dir. Wir danken dir auch heute wieder von ganzem Herzen, daß du auch über uns in Gnaden einen König gesetzt und dich und deinen heiligen Willen in ihm uns offenbart hast.“ Die Sprache des Cäsarenwahnsinns könnte nicht anders lauten.

Auch in die Universitäten wurde der Studienzwang (philosophisches Biennium) mit den nötigen Kontrolmaßregeln zurückgeführt (1838),

Th. Waitz von demselben Standpunkt aus den „allseitigen“ Gymnasialunterricht, zunächst in Beziehung auf die kurhessischen Gymnasien, bekämpft. (S. zwei Aufsätze von Waitz, die in der neuen Ausgabe seiner allgemeinen Pädagogik mit abgedruckt sind.)

[1] Abgedruckt bei Döllinger, Sammlungen der in Bayern bestehenden Verordnungen, Bd. IX, Abt. 2, S. 633. Über die Personen und Tendenzen, die bei der Überarbeitung beteiligt waren, giebt Thiersch's Leben I, 309 ff. Auskunft.

mit welchem Erfolg, kann in Thierschs Leben (II, 498 ff.) nachgesehen werden. Die Philologen wurden auf den Aussterbeetat gesetzt: wenn sie nicht zugleich Geistliche waren, wurden sie nicht mehr angestellt. Auch nicht an protestantischen Gymnasien; Döderlein warnte jeden jungen Mann, der sich der Philologie und nicht zugleich der Theologie widmen wollte: er werde unter diesem System keine Anstellung finden (ib. 502).

Thiersch aber, der Restaurator des Humanismus in Bayern, sah trübe in die Zukunft. Das Ende aller Dinge schien ihm nahe, wie einst Melanchthon; es scheint ein Schicksal der Humanisten zu sein, an solchen Visionen zu leiden. „Eine Barbarei", so schrieb er schon in dem Vorwort zur letzten Abteilung seines ersten Werks (1831), „wenig verhüllt durch die hohlste Abstraktion einer bodenlosen und trostlosen Weisheit des Tages und schwanger mit dem doppelten Despotismus der Gewalt und der Unwissenheit, steht an der Thüre, und ihre Gestalt, welche der ahnende Geist Niebuhrs unmittelbar vor dem Schluß seiner irdischen Bahn erblickt und als schlimmer, denn die über das Altertum gekommene erkannt hat, ist nicht die Täuschung eines Bethörten, sondern das Gesicht eines zukunftkundigen Propheten." Genauer präzisiert er das Wie des kommenden Untergangs in der Vorrede zu seinem zweiten Werk (Zustand des öffentlichen Unterrichts): der idealen Richtung, welche ihre Wurzeln im Altertum hat, stehe gegenüber die materielle Richtung, welche mehr und mehr der Gemüter sich bemächtige. Der Sieg dieser letzteren, wenn er vollständig werden sollte, hätte zur Folge den Untergang nicht nur aller höheren Bildung, sondern auch den Untergang der Religion und die Zerstörung der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung. „Die gegenwärtige Bildung und Ordnung von Europa wird noch allein durch jenen Überrest von alten Gütern der Vergangenheit und durch den Überrest der von ihr genährten Neigungen, Überzeugungen und Bestrebungen gehalten und geschirmt; wird aber dieser in dem mit überwiegender Gewalt herandringenden Strome des Neuen vollends aufgelöst, so zweifle niemand, daß auch der übrige Bau vollends in Trümmer geht und als Ziel des Anstrebens gegen alle ideale Geltung auf dem Gebiete der Bildung Barbarei, auf dem der Politik Anarchie hervortritt." So ruft Thiersch, mit modernem Schlagwort, die „Solidarität der konservativen Interessen" zur Rettung der untergehenden humanistischen Studien an. „Wir leben unter einem niedergehenden Geschlecht," das war der Ausdruck seiner Lebensstimmung im späteren Alter (II, 611).

Thiersch hörte übrigens nicht auf für die Sache der humanistischen Studien mit Erfolg thätig zu sein. Zu erwähnen ist hier die

Begründung der Philologenversammlungen, deren Einfluß auf die Erhaltung der klassischen Schulen nicht gering anzuschlagen ist. Im Jahre 1837, bei der Göttinger Jubelfeier, kam die Idee zur Welt; Thiersch ist ihr Vater, wie er denn auch noch auf den späteren Versammlungen ein wenig als Unternehmer der Sache aufzutreten pflegte. In einem Brief an G. Hermann (vom 21. Okt. 1837, Leben II, 466 ff.) bittet er um dessen Beistimmung: die Einigung Aller, die in diesen Wissenschaften arbeiten, gegenüber den allen gleich gefährlichen Feinden des stets wachsenden Industrialismus und Materialismus thue nötiger als je.

Auch in Bayern blieb seine Wirksamkeit bedeutend, zunächst als Universitätslehrer und Vorsteher des philologischen Seminars. Sodann brachte ihn der häufig erteilte Auftrag der Revision der gelehrten Schulen in den verschiedenen Regierungsbezirken mit den Lehrern und Schülern in unmittelbare Berührung. Seine Gabe persönlicher Einwirkung fand hier Gelegenheit sich zu entfalten. Es gelang ihm, manche Gemeinde, trotz anfänglichen Widerstrebens, für die Errichtung einer Lateinschule zu gewinnen. Ein schönes Zeugnis für den Schulinspektor Thiersch findet sich in G. Mezgers Biographie seines Vaters, des Rektors des Gymnasiums zu St. Anna in Augsburg (S. 145 ff.): Thierschs Anwesenheit sei stets ein Fest für die Schule gewesen; jedesmal habe er etwas gebracht, das Lehrern und Schülern ihre Thätigkeit belebte und ihre Kräfte weckte und stärkte.

Thierschs Prophezeihung ging überhaupt einstweilen noch nicht in Erfüllung. Das bayerische Schulwesen blieb im Ganzen auf dem Wege, den ihm Thiersch gewiesen. Die humanistischen Studien und mit ihnen in engster Verbindung die Übungen in der deutschen Sprache blieben die Substanz des Schulkursus; die sogenannten Realien standen sehr in zweiter Linie, Mathematik wurde in einigem, Physik in sehr beschränktem Umfang, Naturgeschichte überhaupt gar nicht gelehrt. Eine Reihe bedeutender Persönlichkeiten wirkten als Rektoren an den protestantischen Gymnasien des Landes in diesem Sinne: Döderlein (1790—1863) in Erlangen, Held (1791—1860) in Baireuth, K. L. Roth (1796—1868) in Nürnberg (später wieder in seiner württembergischen Heimat in Schönthal und Stuttgart), Bomhard (1785—1862) und nach ihm Elsperger in Ansbach, G. C. Mezger (1801—1874) zu St. Anna in Augsburg. An der Universität zu Erlangen waren Jos. Kopp, Nägelsbach, K. v. Raumer thätig. Charakteristisch für die ganze Gruppe ist die Wiederanknüpfung an die altprotestantischen Traditionen; Melanchthon in seiner Verbindung des Christlichen mit dem Humanistischen ist ihr Vorbild. Raumers Geschichte der Pädagogik ist der

klassische Ausdruck dieser Richtung. In die fruchtbare und erfreuliche Wirksamkeit dieser Männer in der Schule gewährt eine Erinnerung an DÖDERLEIN von einem ehemaligen Schüler (das bayerische Gymnasialschulwesen einst und jetzt, Erlangen 1869), und ein Lebensbild Helds von K. FRIES (Baireuther Programm von 1874—1876) einen Einblick. Ihre Ansichten über Aufgaben und Mittel des Gelehrtenschulunterrichts lernt man auch aus ROTHS und NÄGELSBACHS Gymnasialpädagogik, sowie aus den schönen und gedankenreichen Reden und Aufsätzen DÖDERLEINS kennen.[1]

Schwerer fand der Humanismus in die katholischen Gymnasien Eingang. Alte Gewohnheit und prinzipieller Gegensatz wehrten sich, oft durch die Regierung unterstützt, gegen das Neue. Einige Vorstellung von den Hemmnissen und Kämpfen, welche von dieser Seite ausgingen, giebt SPENGELS Schriftchen: das philologische Seminarium in München und die Ultramontanen (1854).

Am zähesten unter allen deutschen Ländern hat Württemberg an seinem im Reformationsjahrhundert begründeten Schulwesen festgehalten. Lateinschule, Kloster und Stift erhielten während der ersten Hälfte des Jahrhunderts in den überlieferten Formen auch das Wesentliche des Inhalts des alten philologisch-theologischen Kursus.

Allerdings ging das große Revolutionsjahrzehnt nicht ganz spurlos an den alten Einrichtungen vorüber. Der Neubau des vergrößerten Staatswesens, welcher mit dem Zusammenbrechen des deutschen Reichs geschah, führte auch für die Klöster einige Veränderungen herbei. In der Neuordnung vom Jahre 1806/1807 warfen sie mit dem alten Namen — sie heißen von da ab niedere Seminare — auch einen Teil der alten klösterlichen Lebensordnungen und Religionsübungen ab. Die Jugend hatte längst mit der Revolution sympathisiert, vielleicht nirgends leidenschaftlicher, als in den protestantischen Klöstern Altwürttembergs, wo SCHELLING und HEGEL ihren Revolutionskursus durchgemacht haben, wie SCHILLER auf der hohen Karlsschule. Auch der Unterricht wurde angehalten, den theologischen Habit mit dem antikisierenden zu vertauschen: „Gründliche Philologie“ muß als Hauptgegenstand des Unterrichts angesehen werden. Bei der Behandlung der lateinischen und griechischen Schriftsteller muß die Erlangung richtiger, feiner und mit Geschmack verbundener Sprachkenntnisse, sowohl um jene Schriftsteller

[1] DÖDERLEIN war, ehe er in Erlangen seinen dauernden Wirkungskreis fand, Professor der Philologie in Bern (1816—19). Interessante Mitteilungen über seine dortige Wirksamkeit und über die Zustände des klassischen Unterrichts an den Schweizer Schulen und Universitäten findet man in einem Artikel von RAUCHENSTEIN im Neuen Schweizer Museum, IV, 155 ff. (1864).

gründlich zu verstehen, als sich in ihrer Sprache ausdrücken zu können, das Augenmerk sein.“ Kursorische Behandlung wird daher empfohlen, aber gleichzeitig eingeschärft, die Realerklärung nicht zu vernachlässigen: „die klassischen Autoren sind zur Belehrung über Antiquitäten, Mythologie, alte Geographie, besonders aber auch für Rhetorik und Ästhetik zu benutzen.“ Für die Lektüre griechischer Schriftsteller werden sechs, für die lateinischer neun, hebräischer vier Stunden bestimmt, dazu zwei für Komposition, in Prosa und Versen, auch griechische und hebräische. Von griechischen Autoren sollen Homer, Plato, Demosthenes, Isokrates, Thucydides und das N. Testament gelesen werden, letzteres aber nur eine Stunde wöchentlich, „damit nicht der Inhalt vilesziere, und weil seine Sprache nicht die rein griechische ist.“ Französisch, Mathematik und Physik sind ebenfalls in den Plan aufgenommen, jenes mit zwei, diese mit vier Stunden.[1] Noch bestimmter ist das Prinzip der humanistischen Bildung in einer Instruktion vom Jahre 1819 ausgedrückt: die vorzüglichsten Klassiker sollen so behandelt werden, daß Sach- und Sprachkunde in möglichster Vereinigung betrieben, die Lehrlinge zu gründlichen Philologen gebildet, aber auch zugleich an diesen Meisterwerken der Geschichte, der Poesie, der Redekunst und Philosophie ihre Geisteskräfte allseitig entwickelt werden. Für die beiden ersten Jahre des Kursus sind vorzugsweise die Historiker und Dichter, für die beiden letzten die Redner und Philosophen zu benutzen. Die Stundenzahl variierte in den Jahren 1828—1832 zu Schönthal: für Lateinisch zwischen elf bis sechs, für Griechisch elf bis sieben, Hebräisch drei bis vier (WUNDERLICH, 57 ff.).

Die Landesuniversität erhielt durch die organischen Gesetze im Jahre 1811 eine neue Verfassung (REYSCHER, XI, 3. Abt., 541 ff.). Es wird darin der Zugang zur Universität für Juristen und Mediziner, wie schon früher für Theologen gesehehen war, von dem Bestehen einer Prüfung abhängig gemacht, welche durch die Professoren des Stuttgarter Gymnasiums, unter Zuziehung des Professors der klassischen Philologie in Tübingen abgehalten wird. Sie bezieht sich besonders auf klassische Philologie und Deutsch. Von den vier Studienjahren, wird ferner bestimmt, soll der Jurist und Mediziner das erste auf das Studium der klassischen Philologie, der neuen Sprachen, besonders der französischen, sowie der philosophischen und mathematischen Wissenschaften verwenden. „Zur Beförderung der lateinischen und griechischen

[1] Vorschriften für das kombinierte Seminarium zu Maulbronn 1807. In REYSCHERS Sammlung der Württ. Gesetze, Bd. XI, 2. Abth., S. 344 ff. Zu vergl. WUNDERLICH, Die ehem. Klosterschulen S. 43 ff.

Stilübungen wird dem Professor der klassischen Litteratur ein Gehilfe beigegeben, welcher jedem für die Rechtswissenschaft oder Arzneikunde bestimmten Studierenden alle sechs Wochen eine Materie zur Übersetzung oder freien Ausarbeitung in lateinischer und griechischer Sprache aufzugeben, die Arbeit des Studierenden genau zu durchgehen (so!) und ihm die nötigen Belehrungen darüber mitzuteilen hat." — Ein Erlaß vom Jahre 1816 schärft diese Bestimmungen ein und macht Juristen und Medizinern das Griechische noch besonders zur Pflicht.

Das sind die Übungen, welche das *saeculum philologicum* angehenden Beamten, Richtern, Ärzten verordnet. Ich füge des Kontrastes halber hier die entsprechenden Anordnungen des *saeculum philosophicum* ein: Im Jahre 1744 verlangte ein Visitationsrezeß: daß niemand *ad facultates superiores* admittiert werde, bis er den nötigen Grund in *lectionibus philosophicis* gelegt, die Theologen wenigstens *philosophiam moralem et metaphysicam*, die Juristen *moralia et politica*, die *medici* aber *physicam* studieret hätten. (Reyscher, 388). Und 1751 wurde in einem neuen Rezeß diese Anordnung eingeschärft und den *professoribus* der Philosophie aufgegeben, „daß sie sich in ihrer Lehrart mit unnötigen Spekulationen und unsichern Subtilitäten und *hypothesibus* nicht lange aufhalten, sondern vielmehr überall sich angelegen sein lassen, eine geschickte Applikation der philosophischen Gründe in *Vita communi, civili, consiliis, actionibus et oeconomicis* zu zeigen", wie Bilfinger dies gethan habe; „zumalen auch mit ausgesuchten Exempeln und Erfahrungen zu erhärten, was in ökonomischen, Kommerzien-, Polizey- und andern Sachen durch die Kräfte des menschlichen Verstands, Industrie und weise Anordnungen unter Protektion großer Fürsten und Herren seit 200 Jahren in Europa, auch insbesondere in diesseitigen Landen gestiftet und bewirkt sei." (Klüpfel, 198).

Die Einrichtungen gaben aber, wie im 18., so im 19. Jahrhundert, den Anordnungen der Obrigkeit nur sehr allmählich nach. Teuffel hat in einer Rede auf der Tübinger Philologenversammlung 1876 (Verhandlungen S. 1—7) den mühsamen und hartnäckigen Kampf, welchen die moderne Philologie und er selbst als einer ihrer Vertreter um den Eingang in die württembergische Universität und Schule zu führen hatte, geschildert.[1] Theologie und spekulative Philosophie begegneten sich in der Geringschätzung der philologischen Arbeit als einer im Grunde

[1] Zu vergleichen ist die wesentlich einstimmige Darstellung in Hirzels Art. über das höh. Schulwesen in Württ., in Schmids Encyklopädie, X, 539 ff. Ein Bild der Zustände im damaligen gelehrten Württemberg giebt die schon früher erwähnte Biographie Märklins von Strauss, sowie Fr. Vischers Mitteilungen aus seinem Leben (Altes u. Neues, 3. Heft 250—345).

fruchtlosen Bemühung um das unendlich Kleine. Stift und Klöster widerstrebten nach dem Gesetz der Beharrlichkeit jeder Neuerung. So blieb es dabei, auch nachdem 1838 ein philologisches Seminar, zunächst ohne erhebliche Wirkung, errichtet worden war, daß der philosophisch-theologische Kursus des Stifts zugleich für das Kirchen- und das gelehrte Schulamt vorbereitete. Wer auf der Schule eine gute lateinische Komposition zu machen gelernt habe, so war die Rede, der werde, nach Absolvierung der wissenschaftlich-theologischen Studien, das Lehramt zu verwalten wissen. Die litterarische Opposition gegen das Hergebrachte, deren Führer in den vierziger Jahren Bäumlein und Schnitzer waren, scheiterte an dem Widerstand der herrschenden Mitglieder im Studienrat, Knapp und Roth.

Über die Schulzustände jener Zeit haben wir einen Bericht von Thiersch, der im Jahre 1834 die württembergischen Schulen besuchte (Zustand des öffentl. Unterr. I, 204—268). Sein Urteil über den Unterricht der Oberstufe, wie er in den sechs Seminaren (vier evangelischen und zwei katholischen), sowie den vier Gymnasien erteilt wurde, stimmt mit dem Urteil der einheimischen Kritiker überein. Der durch die Lateinschule so trefflich vorbereitete Boden, so findet er, könnte und sollte auf der Oberstufe reicher angebaut werden, als in Wirklichkeit geschehe. Die Ursache des Mangels liege darin, daß die große humanistische Bewegung Württemberg bisher fremd geblieben sei; es habe daher keinen dem übrigen deutschen ebenbürtigen Lehrerstand, die Universität und mit ihr die höheren Schulen seien in ihrer überlieferten formell-sprachlichen und theologischen Bildung erstarrt. Es sei daher häufig wahrzunehmen, daß die jungen Seminaristen von dem dargebotenen Unterricht überdrüssig sich abwendeten: sie begehrten andere Kost als ihnen aus dem „Schulsack“ verabreicht werde. Statt daß man sie zum Studium der Werke der Alten anführe, würden sie im Wesentlichen wieder, wie auf der Lateinschule, zu formellen Übungen in den alten Sprachen angehalten.

Dagegen fand die Lateinschule auch jetzt seinen uneingeschränkten Beifall; er nennt sie „das Kleinod unter allen Schätzen auf dem Gebiet der gelehrten Schulen in Deutschland.“ Er zählt sie einzeln auf; es sind ihrer noch 60, darunter 24 mit nur einem Lehrer, 23 mit zwei, und 13 mit mehr als zwei Lehrern. Sie nehmen ihre Schüler im siebenten oder achten Lebensjahr, sobald sie lesen und schreiben können, auf und bringen sie bis zum dreizehnten oder vierzehnten Jahr zu vollkommener Festigkeit in den drei alten Sprachen. Die lateinischen und griechischen Arbeiten, welche 1834 beim Landesexamen, also am Schluß des Kursus gemacht wurden, fand Thiersch besser,

als die bayerischer Abiturienten, besonders lobenswert die poetischen Spezimina. — Die Präzeptoren waren großenteils ohne akademische Bildung; sie hatten nach zurückgelegtem Schul- oder Gymnasialkursus bei einem älteren Präzeptor das Geschäft gelernt und trieben es nun selbst als handwerksmäßige Fertigkeit: „man begnügt sich die Regeln genau zu erklären, durch viele Beispiele zu erläutern, die hauptsächlichsten memorieren zu lassen und dadurch, daß man bei den Übungen immer auf sie wiederholend oder variierend zurückkommt, die Stoffe endlich aus dem Gedächtnis in den Verstand zu bringen, so daß der Schüler sie vollkommen beherrscht, und, wie es bei jeder Kunst und Fertigkeit zuletzt geschieht, unbewußt anwendet. Zu diesem Behuf halten sich die gegenseitigen Übersetzungen z. B. aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen in das Lateinische während der Lehrstunden das Gleichgewicht.“ Es ist der uralte Betrieb, der hier von Geschlecht zu Geschlecht als eine Summe von Handwerksgriffen überliefert worden war.

Mit Freude und Genugthuung erzählt Thiersch, wie ihm öfter begegnet sei, in kleineren Orten mit einer Lateinschule barfüßige und den untersten Klassen angehörige Knaben mit dem Julius Cäsar und Xenophon aus der Schule kommen zu sehen, welche, befragt über diese Autoren, sehr gut zu antworten gewußt hätten; freilich, kaum der Zehnte gehe aus der Lateinschule in das Gymnasium oder Seminar über, die übrigen träten ins bürgerliche Leben ein. Thiersch findet das aber ganz vortrefflich: eine bessere Vorbereitung für jeden Beruf ohne Unterschied, als die Schulung durch die lateinische Grammatik gäbe es überhaupt nicht. Die württembergischen Städte waren allerdings nicht alle dieser Meinung und erstrebten deshalb zum Teil die Verwandlung der Lateinschulen in Bürgerschulen, ähnlich wie sie im Norden stattgefunden hatte, oder wenigstens die Ausdehnung des realistischen Unterrichts auf Kosten des grammatischen. Klumpp hatte sich zum Wortführer dieser Bestrebungen gemacht; in seinem Werk: „Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“ (1829) hatte er vor allen Dingen betont, daß der lateinische Unterricht zu früh begonnen und zu ausschließlich betrieben werde, woraus für die intellektuelle und gemütliche Ausbildung schädliche Folgen entstünden. Seine Darstellung des Betriebs der Lateinschulen (I, 72 ff.) bietet ein seltsames Gegenstück zu Thiersch's Darstellung: so hell und freundlich hier alles erscheint, so dunkel und widrig dort. Das Bild gleicht übrigens fast durchaus der Schilderung, welche ihrer Zeit Gesner und Ernesti von dem Verfahren und dem Erfolg der Lateinschulmeisterei in den kleinen Stadtschulen gaben:

durch Zwang und Schläge würden die unmündigen Kinder Jahre lang angehalten, unverstandene Regeln auswendig zu lernen, durch fortgesetzte Dressur werde allmählich eine gewisse äußerliche Korrektheit im Gebrauch der lateinischen Sprache erreicht, auf Kosten der sinnlichen und intellektuellen Fähigkeiten. Also *stupor paedagogicus*, mit ERNESTIS Ausdruck, ist nach KLUMPP auch im 19. Jahrhundert das Resultat der Lateindressur in den Lateinschulen. — THIERSCH rächte alsbald diese Mißhandlung seiner pädagogischen Lieblinge durch eine höhnische Darstellung der Dinge, die er in dem nach KLUMPPschen Prinzipien eingerichteten Erziehungsinstitut zu Stetten gesehen habe. Und über die in einigen Städten eingerichteten Realschulen läßt er einen anonymen Freund aus Württemberg das Urteil sprechen: „ein gebildeter Mensch, der den Namen verdient, wird nie aus ihnen hervorgehen, keiner der eine höhere, ideale Geistesrichtung nimmt und über das Nützlichkeitsprinzip hinausdenkt, aber wahre Kinder der Zeit, Umwälzungsmenschen, die alles bessern wollen, nur nicht sich selbst. Ich würde kein Kind in eine Realschule schicken, und wenn es weiter nichts als ein Nagelschmied werden sollte.“ (Zustand des öffentl. Unt. I, 225 ff., 250). Das Verdammungsurteil THIERSCHS verhinderte jedoch nicht, daß die württembergischen Städte mit Beistimmung der Regierung in der Errichtung von Realschulen fortfuhren. 1835 wurde das Realschulwesen durch ein Gesetz geordnet und 1847 bestanden schon 52 solcher Schulen, die zum Teil aus Lateinschulen umgeformt worden waren, darunter acht Oberrealschulen mit einem etwa bis zum 16. Lebensjahr dauernden Kursus. Latein bildet keinen Unterrichtsgegenstand der Realschule.

In dem durch NAPOLEON geschaffenen badischen Staat begann die Neubegründung des Unterrichtswesens mit der Wiederaufrichtung der unter langer Mißregierung verfallenen alten kurpfälzischen Universität zu Heidelberg im Jahre 1803. Der Minister v. REIZENSTEIN, welcher in Göttingen studiert hatte und nach diesem Vorbild die Universität zu gestalten wünschte, begünstigte die humanistischen Studien. Er erlernte noch in vorgerückterem Alter die griechische Sprache.[1] 1804 wurde FR. CREUZER von Marburg berufen. Unter seiner Leitung wurde 1807 ein philologisches Seminar begründet. Die Einladungsschrift des Vorstehers ist schon früher erwähnt worden. Seit 1805 lebten auch die beiden Voss, Vater und Sohn, in Heidelberg, der erstere als Staatspensionär, der andere als Universitätslehrer. Auch BÖCKH begann hier seine Lehrthätigkeit (1807—1811). Heidelberg war in dieser Epoche neben München

[1] CREUZER, Deutsche Schriften. 5. Abt. I, 73. Wie C. empfängliche Gemüther erregte, kann man in EILERS Selbstbiographie I, 111 ff. nachsehen.

für Süddeutschland der zweite Mittelpunkt des neuen geistigen Lebens: die hellenistischen und romantischen Bestrebungen berührten und durchdrangen sich hier. — Die andere badische Universität zu Freiburg erhielt 1830 ein philologisches Seminar, unter der Leitung von K. Zell, einem Schüler Nüsslins in Mannheim, der weiter F. A. Wolfs Schüler war, und Creuzers.[1]

Die Reformierung des höheren Schulwesens erreichte einen vorläufigen Abschluß in den Jahren 1836—1837, in welchen ein Oberstudienrat als staatliche Behörde errichtet und ein einheitlicher Lehrplan eingeführt wurde. Die vollständigen Gymnasien (Lyceen) erhielten, wie in Norddeutschland, einen neunjährigen Kursus in sechs Klassen. Die übrigen wurden als Gymnasien (fünf Klassen), Pädagogien, höhere Bürgerschulen konstituiert. Die obligatorische Maturitätsprüfung war schon 1823 eingeführt worden. Der Lehrplan, welcher der Verordnung beigegeben ist, enthält hinsichtlich des Schulziels Bestimmungen, die von den preußischen sich nicht weit entfernen; jedoch zeigt die Verteilung der Stundenzahl ein sehr erhebliches Minder für die alten Sprachen und dafür ein entsprechendes Mehr für Französisch und Deutsch; erst in den 60er Jahren wurde der klassische Unterricht besser bedacht.[2]

[1] Hoffmann, Lebensbilder berühmter Humanisten, S. 65 ff.

[2] Das höhere und niedere Studienwesen im Großherzogtum Baden. Konstanz 1846. Die Encykl. des Unterr. enthält einen Art. über das badische Schulwesen von Holtzmann.

Zweiter Abschnitt.

Strebungen und Gegenstrebungen der jüngsten Zeit.

Erstes Kapitel.

Restaurationsversuche in Preußen (1840—1848).

Mit der Thronbesteigung Friedrich Wilhelms IV. beginnt ein neuer Abschnitt, wie in der Geschichte des ganzen preußischen Staatswesens, so besonders in der des gelehrten Unterrichtswesens, welchem der König, im Gegensatz zu seinem Vorgänger, der die Regierung auf diesem Gebiet seinen geheimen Räten überlassen hatte, ganz persönliche Teilnahme zuwendete. Seine Regierung zerfällt in zwei Hälften, welche durch das Intermezzo des Jahres 1848 getrennt sind. Es ist zunächst von der ersten Hälfte zu handeln; vorher aber scheint es zweckmäßig, an die Veränderungen zu erinnern, welche seit dem Anfang des Jahrhunderts in der allgemeinen Kulturlage eingetreten waren.

Man kann diese Veränderungen, sofern sie zum Schulwesen in Beziehung stehen, etwa so bezeichnen: die Litteratur des Altertums und die Beschäftigung mit derselben nahm im wissenschaftlichen und litterarischen Leben des deutschen Volkes im Jahre 1840 nicht mehr die zentrale Stellung ein, welche sie zu der Zeit, da Herder und Goethe, Wolf und Humboldt die deutsche Bildung beherrschten und repräsentierten, innegehabt hatte. Ich deute die Ursachen an, welche diese Veränderung zu bewirken mir am meisten beigetragen zu haben scheinen.

Die wissenschaftliche Forschung und im Besonderen die philologisch-historische Forschung, welche letztere am Ende des 18. Jahrhunderts noch wesentlich dem klassischen Altertum zugewendet gewesen war, hatte neue Gebiete erobert, die, von dem alten ziemlich fern abliegend, ihm Kräfte und Teilnahme zu entziehen begannen. Vor allem

sind die germanistischen Studien zu nennen, welche, getragen von der nationalen Empfindung der Befreiungskämpfe, schnell große Bedeutung erlangten. Mit ihnen erwuchsen die historischen Forschungen, welche das deutsche Altertum und Mittelalter wieder aufdeckten, nachdem dasselbe 300 Jahre lang als Zeitalter der Barbarei und Finsternis in solcher Verachtung gelegen, daß vor philologischen Ohren seiner nicht gedacht wurde, ohne Hinzufügung einer Entschuldigung. Die alte *professio historiarum* wurde an den großen Universitäten in eine ganze Anzahl von historischen Lehrstühlen zerlegt. Gleichzeitig entstand auch eine romanische Philologie. Endlich gingen im Osten neue Welten auf, vor allem die indische; wie groß der erste Eindruck war, den sie machte, sieht man bei Goethe oder Schopenhauer. Vielleicht noch bedeutender war, daß am Sanskrit die linguistischen Studien erwuchsen, welche den historischen Horizont der europäischen Menschheit völlig umgestaltet haben. So war an die Stelle der engbegrenzten alten Altertumswissenschaft eine neue mit der unermeßlich erweiterten Aufgabe getreten, durch sprachlich-historisch-antiquarische Forschung die Vergangenheit des geistigen Lebens auf der Erde überhaupt darzustellen.

Gleichzeitig machten die Naturwissenschaften die bedeutsamsten Fortschritte und warfen mächtige Erregungen in das geistige Leben. Die Geologie zerstörte gleichsam die feste Gestalt des Erdkörpers selbst, ihn darstellend als das stets sich wandelnde Produkt rastlos thätiger Gestaltungskräfte. Die Physiologie nahm die alte Aufgabe, welche sie schon im 17. Jahrhundert sich gestellt, wieder mit Ernst vor: alle Vorgänge im leiblichen Leben physisch zu erklären; es erwuchs an der Hand dieser Studien in weiten Kreisen eine Neigung Physik als die einzige Wissenschaft anzusehen. Chemie und Physik begannen das wirtschaftliche Leben zu beherrschen und umzugestalten; eine Welt neuer Dinge, Thätigkeiten, Beziehungen entstand und erfüllte das Bewußtsein mit seiner überraschenden Gegenwart.

Mit diesen Vorgängen auf dem wissenschaftlichen Gebiet gingen parallel die neuen Bewegungen in der politischen Welt. Das neue Jahrhundert hatte mit den gewaltigen Erschütterungen begonnen, welche, von Frankreich ausgehend, die alten deutschen Staatsgebäude zum Einsturz brachten. Die quietistische Enthaltsamkeit, mit welcher am Ende des vorigen Jahrhunderts die litterarischen Deutschen dem Staatsleben, als der Sache der Obrigkeit, gegenüberstanden, war lebhafter Teilnahme gewichen. Seit den dreißiger Jahren starb die alte Generation, Wolf, Niebuhr, Goethe, Hegel, Schleiermacher, Humboldt, aus; eine neue Jugend, die durch die Burschenschaft als

eine politische Schule gegangen war, trat an ihre Stelle. Das deutsche Bürgertum, welches seit dem dreißigjährigen Krieg in der sozialen und politischen Welt gegenüber dem Fürstentum und grundbesitzenden Adel bedeutungslos gewesen war, trat jetzt, durch neuen Reichtum und neue Bildung selbstbewußt gemacht, mit dem Verlangen hervor, an der Staatsregierung Anteil zu nehmen.

Auch die religiös-kirchliche Welt war aus dem Frieden aufgestört, in welchem der konziliatorische Rationalismus des 18. Jahrhunderts sie eingewiegt hatte. Die Buchstabengläubigkeit war wieder von den Todten auferstanden und nahm seit dem Ende der zwanziger Jahre mit wachsender Entschiedenheit den Kampf mit der herrschenden Theologie auf. Manche Ursachen hatten zu diesem ganz Unerwarteten zusammengewirkt: die Belebung religiösen Sinnes unter dem Eindruck der großen Völkerschicksale, Religiosität aber liebt altertümliche Formen und irrationale Symbole; ferner die neue historische Anschauungsweise, welche die rationalistische Behandlung der Mythologie und Religion antiquierte; endlich die politische Restauration, welche restaurative Bestrebungen auf jedem Gebiet, besonders aber auf dem der Theologie und Kirche ermutigte und begünstigte. Andererseits wurde der Kompromiß auch von Seiten des Rationalismus aufgekündigt. Aus dem absoluten Rationalismus der Hegelschen Philosophie gingen jene Forschungen hervor, welche, die angeerbte und im 18. Jahrhundert nicht ganz überwundene Scheu gänzlich abstreifend, die heiligen Schriften der philologisch-historischen Untersuchung ganz ebenso wie andere litterarische Erzeugnisse unterwarfen. So spaltete sich die theologische Litteratur in zwei feindliche Lager, an deren Kampf das gebildete Publikum lebhaften Anteil nahm, um so mehr als der Kampf zugleich einen politischen Hintergrund hatte. Endlich begann unter der Gunst derselben Umstände die katholische Kirche ihre Kräfte zu sammeln, um den Kampf mit der Welt um die Herrschaft über die Welt nochmals aufzunehmen.

Durch alle diese konkurrierenden Interessen wurde die Aufmerksamkeit des gebildeten Publikums von der „Altertumswissenschaft", welche am Ende des vorigen Jahrhunderts im Mittelpunkt der allgemeinen litterarisch-wissenschaftlichen Teilnahme stand, abgezogen. Voss' Odysseeübersetzung oder Wolfs Prolegomena, zur Zeit ihres Erscheinens litterarische Ereignisse ersten Ranges, hätten, wenn sie gleichzeitig mit Strauss' Leben Jesu erschienen wären, die Welt nicht in große Aufregung versetzt.

Die Philologen selbst hatten den veränderten Verhältnissen sich angepaßt. Sie wendeten sich mit ihren Arbeiten nicht mehr an einen

größeren Leserkreis, sondern an die Fachgenossen. Die Philologie isolierte sich oder wurde isoliert als Spezialwissenschaft, die mit immer mehr ausgebildeter Technik Detailforschungen, sei es grammatisch-kritischen, sei es historisch-antiquarischen Inhalts, anstellte. Die Zeit der begeisterten und begeisternden ersten Liebe und mit ihr das üppige Geschäft des Plänemachens, wie KANT es einmal nennt, war vorüber; wer nun Anerkennung bei den Fachgenossen finden wollte, wußte, daß er sie durch reguläre, vor allem von technischer Schulung zeugende Arbeitsleistung suchen müsse.[1]

Die Behandlung des altsprachlichen Unterrichts auf den Universitäten ging denselben Weg. HEYNE und WOLF hatten keineswegs für Philologen gelesen: ihr Auditorium war zusammengesetzt aus Angehörigen aller Fakultäten, vor allen waren es Theologen, welche darin für den ihnen bevorstehenden Weg durch die Schule die nötige Ausrüstung mit Kenntnissen und Ideen suchten und fanden. Die Anordnungen über die Prüfung *pro facultate docendi* hatten zur Folge, daß sich eine immer anwachsende Gruppe von eigentlichen Philologiestudierenden bildete, die nun als das Stammpublikum der Vorlesungen über Altertumswissenschaft anzusehen waren. Es war natürlich, daß sich die Vorlesungen nach dem Bedürfnis dieser Hörer gestalteten und freilich ebenso natürlich, daß diejenigen, deren Fach nicht die Philologie, aus denselben fortblieben. Was sollte ihnen die Wissenschaft von den Handschriften und die Kunst, den Text des Plautus kritisch zu behandeln?

Als der einflußreichste unter den philologischen Universitätslehrern in der folgenden Epoche wird FRIEDRICH RITSCHL angesehen werden können. Geboren 1806 in der Nähe von Erfurt, studierte er zuerst in Leipzig unter der Leitung HERMANNS, dann unter REISIG in Halle, wo er sich 1829 habilitierte; 1833 wurde er Professor in Breslau, 1839 ging er nach Bonn und endlich 1865 nach Leipzig, wo er 1876 starb. Wenn man sein Leben, wie es RIBBECK beschrieben hat, liest und es mit dem Leben PASSOWS oder THIERSCHS zusammenhält, dann erhält man einen lebhaften Eindruck davon, daß es in der philologischen Welt anders geworden war: die Zeit des jugendlichen Enthusiasmus war vorbei, die Philologie war sehr männlich und sehr nüchtern geworden. Das Altertum war nicht mehr Gegenstand eines phantastischen Kultus, sondern sehr objektiver wissenschaftlicher Forschung. In diesem Sinne wirkte auch RITSCHL's Unterricht. Er erzog Gelehrte zur Teil-

[1] Einen zur Orientierung wohl geeigneten Artikel „über die Richtungen in der heutigen Altertumswissenschaft" findet der Leser in TEUFFELS Studien und Charakteristiken zur griech. und röm. Literaturgeschichte (1871), S. 460—472.

nahme an der wissenschaftlichen Forschung, nicht aber Priester oder Missionäre der Humanität. Daß seine Schüler in Wirklichkeit zum größeren Teil zu Lehrern der Jugend, nicht zu gelehrten Forschern bestimmt waren, übersah er gleichsam grundsätzlich; er machte sich eine Theorie darauf: wer nur die Gelehrsamkeit habe, dem werde die Gabe zu lehren nicht fehlen. Und brauche der Lehrer die Gelehrsamkeit gleich nicht für die Schule, so brauche er sie um so mehr für sich selbst. „Der Lehrer muß selbst ein Besitztum haben, das über die praktischen Berufszwecke hinausreicht; das Einerlei der Schularbeit macht müde und matt. Die wissenschaftliche Forschung ist es, die ihn wieder erfrischt und belebt.“[1]

Allmählich drang die Wandlung in der Lehrerwelt durch. Hatten die Schüler der großen neuhumanistischen Philologen am Anfang des Jahrhunderts vor allem begeisterte Liebe und Verehrung für die Griechenwelt und die von ihr uns hinterlassenen litterarischen Schätze in die Schule mitgebracht, so brachten dagegen Ritschl's Schüler vor allem die technische geschulte Fertigkeit zu wissenschaftlichen Untersuchungen auf dem Gebiet des Altertums von der Universität heim. Man mag den Wert dieser Fertigkeit so hoch anschlagen, als man will, in der Schule ist sie entbehrlicher, als die Ausstattung mit der ersteren Mitgift. Es geschah wohl nicht selten, daß junge Philologen aus der neuesten Schule sich in einer Gymnasialklasse etwas deplaziert vorkamen, weil hier etwas so ganz anderes von ihnen verlangt wurde, als sie bisher zu leisten waren angeleitet worden. Ja, es mochte einem als ein Mißbrauch seiner Fähigkeiten erscheinen, Knaben die Elemente zu lehren, statt Zeitschriften und Bücher mit den Ergebnissen seiner Forschung zu erfüllen; und es lag nahe, diesem Mißbrauch durch möglichste Ersparnis an der Schularbeit wenigstens zu einem Teil zu steuern.

[1] Vergl. eine Rede Ritschl's in Breslau 1836, sowie Fragmente über die Methode des philologischen Studiums und ein briefliches Gutachten über philologische Seminare in Ritschls *Opusc. philol.* V, 19 ff. — Daß der philologische Universitätsunterricht immer weniger das Bedürfnis der Schulen und immer mehr die Bildung von Gelehrten ins Auge fasse, zeigt Mützell in einem Artikel der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jahrgang 1853, Supplementbd. S. 70 ff. Er stellt die philologischen Vorlesungen, welche in den Jahren 1843—49 auf den preußischen Universitäten gehalten worden sind, zusammen und macht auf das Fehlen mancher für den Schullehrer wichtiger Vorlesungen aufmerksam: Griechische Grammatik z. B. wurde während dieser sechs Jahre auf zwei Universitäten (Bonn und Greifswald) gar nicht gelehrt; lateinische Grammatik fehlte ganz in Berlin und Königsberg, in Halle wurde sie nicht von einem klassischen Philologen gelesen; Homer kam auf zwei Universitäten (Bonn und Greifswald) gar nicht vor u. s. w.

Dann erschien der nicht abzuwälzende Rest von Schularbeit als eine schwere Last, welche ganz abzuwerfen allein die äußere Bedrängnis verhinderte. Ein betrübendes Verhältnis für Lehrer und Schüler, wenngleich natürlich und menschlich: wen triebe es nicht, lieber das Werk zu thun, das er gelernt hat, als ein anderes, das er weder zu thun noch zu schätzen gelernt hat? Und noch ein anderes war natürlich und menschlich, daß etwas von der philologischen Kunst auch in den Schulunterricht einzudringen strebte: es ist die gemeine Klage aller Behörden und Direktorenkonferenzen. Wie konnte es anders sein? Was man auf der hohen Schule als das Wichtigste und Wesentlichste der wissenschaftlichen Thätigkeit anzusehen und zu üben war angehalten worden, wie hätte man sich ganz enthalten können, seinen Schülern davon mitzuteilen, sei es auch nur gelegentlich und um zu zeigen, daß man auch im Besitz sei?

So geschah es, daß die klassischen Studien dem gebildeten Publikum allmählich fremder wurden. Als Friedrich Wilhelm IV. die Regierung antrat, fand er schon eine ziemlich weit verbreitete Meinung vor, jene Studien seien gar nicht so überaus wichtig oder gar unentbehrlich für höhere Bildung überhaupt; es gebe wichtigere und interessantere Dinge als die Gelehrsamkeit der Philologen: Philosophie und Naturwissenschaft, Staatswissenschaft und Politik, theologische Kritik und moderne Litteratur. Man wird behaupten dürfen, wenn die humanistische Reform der Gelehrtenschulen nicht schon durchgeführt gewesen wäre, 1840 hätte sie nicht mehr durchgeführt werden können; der Widerstand wäre zu heftig gewesen. Es würde eingewendet worden sein: nicht das sei es, was die Zeit von den Schulen fordere, daß sie ein wenig Lateinschreiben und Griechischlesen den künftigen Beamten und Lehrern, Ärzten und Technikern beibrächten, sondern Kenntnis der modernen Sprachen erheische sowohl der notwendige wissenschaftliche, als der geschäftliche Verkehr mit den Nachbarvölkern, und Vertrautheit mit Mathematik und Naturwissenschaft werde nicht minder von den wissenschaftlichen Studien vorausgesetzt, als zum wirklichen teilnehmenden Verständnis der ganzen modernen Kulturentwickelung erfordert; endlich scheine eine tiefer eindringende, gelehrte Kenntnis der Geistesentwickelung des eigenen Volkes für diejenigen, die dereinst seine Leiter sein sollten, mindestens ziemlich und wohlanständig.

Hatte so der Realkursus, wenn wir mit diesem, freilich gar nicht zutreffenden Namen alles bezeichnen, was nicht zum altsprachlichen Unterricht gehört, schon an und für sich die Gunst eines nicht kleinen Teils des gebildeten Publikums, so wurde der Kreis seiner Anhänger erweitert durch die entgegengesetzte Parteinahme der Regierung; die

Opposition ließ sich, wie es zu geschehen pflegt, die Gegenstände ihrer Abneigung durch die Vorliebe der bekämpften Regierung bezeichnen.

Solche Meinungen und Stimmungen waren ziemlich verbreitet, als Friedrich Wilhelm IV. zu regieren begann. Er war mit nichten geneigt ihnen nachzugeben; wie er es überall für seine Aufgabe ansah, den verirrten Zeitgeist zurecht zu bringen, so versuchte er es auch auf dem Gebiet des gelehrten Unterrichtswesens. Die Richtung, in welcher er auf die Entwickelung desselben einwirkte, kann man bezeichnen als Annäherung an die im Vorhergehenden charakterisierte süddeutsche Gymnasialpädagogik. Nicht minder, als zu den Neigungen des Publikums, stand sie zu der unter der vorigen Regierung befolgten Schulpolitik in dem entschiedensten Gegensatz. Hatte die letztere, in der Hegelschen Philosophie ihre begriffliche Formel findend, das Wissen vor allem geschätzt und als Ziel eine allseitige Bildung erstrebt, der wenn möglich nichts Bedeutendes auf dem Gebiet des historischen und rationalen Erkennens ganz fremd bliebe, so war der König hierüber völlig anderer Meinung: nicht das Wissen um alle Dinge, sondern das Können auf beschränktem Gebiet mache den tüchtigen Mann, nicht „Bildung“ sondern „Gesinnung“ sei die Hauptsache, und dieser sei die Bildung nicht durchaus förderlich, ja sie werde ihr wohl gar gefährlich, insofern die Bildung eine Tendenz habe, hochmütig und oberflächlich zu machen und von tüchtiger und treuer Arbeit im Kleinen den Sinn abzulenken. Und wie über das Ziel, so war auch über die Mittel, es zu erreichen, die neue Regierung anderer Ansicht als die voraufgegangene: hatte die letztere durch bureaukratische Mittel, vollkommene Schulpläne, vielfältige Aufsicht und derartige Dinge den Erfolg zu sichern gesucht, so war Friedrich Wilhelm IV. überzeugt, daß auf die Auswahl tüchtiger Persönlichkeiten und persönliche Einwirkung alles ankomme.

Die angedeuteten Anschauungen stehen in engster Beziehung zu der ganzen Richtung und Sinnesart des Königs. Man kann dieselbe mit allgemeinster Formel vielleicht so charakterisieren: sein Grundwesen ist bestimmt durch die Neigung für das Konkrete und Individuelle, die Abneigung gegen das Abstrakte und Allgemeine. In diesem Sinne ist er als Politiker dem nivellierenden und schematisierenden Bureaukratismus ebenso wie dem gleichgearteten Liberalismus feind; beide sind auf demselben Stamm, dem politischen Rationalismus, gewachsen. Das Regiment des Papiers und der Abstimmungen ist ihm verhaßt; die konkrete Vernunft der Einzelperson und der Einzelentscheidung scheint ihm allein der Dinge mächtig. Darin liegt das

Geheimnis der Kraft des Mittelalters. In demselben Sinn ist er in geistigen Dingen dem Konkreten und Positiven zugewendet. Die Formel ist der Tod der Sache. Daher ist ihm die HEGELsche Philosophie ein Greuel. Wenn EILERS sagt: „der König sowohl wie die Minister hielten die HEGELsche Philosophie aus eigener Kenntnis derselben für unvereinbar mit der christlichen Theologie“ (Wanderung, IV, 76) so ist damit die Anschauung des Königs wohl etwas einseitig wiedergegeben. Daß die eine Formel mit der andern, die philosophische Formel HEGELS mit der dogmatischen Formel irgend eines Theologen sich nicht vertrug, hätte ihn kaum sehr bekümmert; aber daß die Formel die Sache, der Begriff das Individuelle unterdrückte und daß in der HEGELschen Philosophie diese Unterdrückung als die eigentliche Leistung der Wissenschaft angepriesen wurde, das empörte ihn. Mit SCHOPENHAUER würde er sich über den Wert der HEGELschen Philosophie leicht verständigt haben.

Man kann die Politik FRIEDRICH WILHELMS IV. bezeichnen als die Reaktion volkstümlicher Anschauung gegen Bureaukratie, Gelehrtentum und Bildungswesen. Daß solche Regierung nicht populär war, ist nicht überraschend; populär ist das Gegenteil von volkstümlich; populär ist, was dem Geschmack und den Meinungen des gebildeten, Zeitungen schreibenden und lesenden Publikums entspricht, welches mit dem Volk zu verwechseln freilich gewöhnlich ist, damals vielleicht noch gewöhnlicher war, als gegenwärtig. Aber wohl kann es überraschen, daß eine von so berechtigten Anschauungen ausgehende Regierung mit so gänzlichem Mißlingen endigte. FRIEDRICH WILHELM schrieb dasselbe in bitterem Unmut dem verderbten Zeitgeist zu. Der alte SALZMANN empfahl dem Erzieher die Ursache alles Mißlingens stets bei sich selber zu suchen und nicht bei dem Zögling; er wird wohl Recht haben, denn fruchtbarer wenigstens ist es, ihn dort zu finden. Vielleicht ließe den Regierenden dasselbe Rezept sich empfehlen. Es mag sein, daß die Zeit noch nicht fähig war, den Intentionen des Königs zu folgen, vielleicht fänden dieselben gegenwärtig, nachdem auch der Liberalismus seine Erfahrungen gemacht hat, den Weg mehr geebnet. Aber es fehlte nicht an Ursachen des Mißlingens auf der andern Seite. Vor allem ein Irrtum scheint dem König verhängnisvoll geworden zu sein, daß er glaubte mit den Mitteln der Staatsgewalt volkstümliche und religiöse Gesinnungen wecken und ausbreiten zu können. Diese Dinge lieben nicht das Sonnenlicht der Regierungsgunst; sie scheinen es vielmehr zu scheuen, vermutlich um nicht der Gefahr ausgesetzt zu sein, mit den Imitationen verwechselt zu werden, welche auf das Gerücht von der Nachfrage alsbald sich herzudrängen. Es war in der That

eine harte Lage für eine zu persönlicher Einwirkung so befähigte Natur, wie König FRIEDRICH WILHELM war; sollte er eben durch seine Machtstellung zur Unwirksamkeit in dieser Hinsicht sich verurteilt sehen? Es ist begreiflich, daß er schwer Ergebung in diese Notwendigkeit lernte.

Aus der letzten Zeit der ersten Regierungshälfte FRIEDRICH WILHELMS stammt eine Ministerialverfügung (10. Januar 1848) an sämtliche Königl. Regierungen, welche für die ganze Anschauungsweise, von welcher seine Regierung geleitet wurde, höchst charakteristisch ist.[1] Das Ministerium hatte Veranlassung genommen, „die Aufmerksamkeit der Königlichen Regierungen auf die seit längerer Zeit vielfach zur Sprache gebrachte Erscheinung eines zunehmenden Mißverhältnisses der geistigen Bildung des Volks zu den sittlichen Lebenskräften zu lenken und zugleich die gutachtlichen Ansichten derselben über dieses Mißverhältnis, wie über die dagegen in Anwendung zu bringenden Mittel zu erfordern.“ Von sämtlichen Regierungen waren die geforderten Gutachten eingegangen. „Im allgemeinen,“ heißt es nun in der Verfügung, „findet darin Übereinstimmung statt, daß ein Mißverhältnis der sittlichen und intellektuellen Volksbildung zum Nachteil der ersteren bereits bestehe oder doch einzutreten drohe;“ besonders in den höheren und mittleren Ständen. Dagegen habe ein von gewisser Seite in Vorschlag gebrachter „christlicher Sittenverein“ als Mittel der Gegenwirkung wenig Beifall gefunden: es werde dagegen eingewendet, daß nur besondere Zwecke derartige freie Vereinigungen zusammenzuführen im stande seien; jener allgemeine Verein sei eben die Kirche. Die Verfügung schließt sich dieser Ansicht an und trägt nun den Regierungen als eine Hauptaufgabe auf, „die Kirche und ihre Organe zu einer gesteigerten Thätigkeit in Beziehung auf das Volksschulwesen anzuregen und namentlich dahin zu wirken, daß die Schullehrer zu der Einsicht gelangen, wie unzuträglich die Trennung der Volksschule von der Kirche wirkt, und wie sehr es im Interesse ihrer amtlichen Stellung und Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den Ortspfarrern zu wirken.“ — Ferner aber müsse versucht werden, „Männer, die in allgemeiner Achtung stehen und durch ihre amtliche oder bürgerliche Stellung einen Einfluß zu üben vermögen,“ zur freien Teilnahme an diesen Bestrebungen zu gewinnen. Die Verfügungen, die in dieser Absicht erlassen werden möchten, ersucht der Minister ihm einzusenden. — Endlich sei den Schullehrerseminarien besondere Aufmerksamkeit zu widmen: dieselben hätten

[1] In den Mitteilungen aus der Verwaltung der geistl., Unterrichts- und Medic.-Angelegenheiten in Preußen 1847/48. S. 458—468.

allerdings im Unterricht Rühmliches geleistet; „es fragt sich indessen, ob die Forderungen, welche hinsichtlich der Kenntnisse an die Schulamtskandidaten gemacht wurden, die Verstandesbildung überwiegend angeregt, die Entwickelung der sittlichen Kräfte zurückgelassen und durch dies Mißverhältnis zu einer Abschwächung der sittlichen Kräfte und Interessen in den Lehrern selbst geführt haben.“ Diese Angelegenheit sei mit den Direktoren der Anstalten in Erwägung zu ziehen.

Es ist das Phänomen der Aufklärung, welches den König und seine Regierung beunruhigt. Im vorigen Jahrhundert hatte dieselbe die höheren Schichten der Gesellschaft durchdrungen, jetzt ergriff sie, nicht ohne den befördernden Einfluß der vorausgegangenen Regierung, immer weitere Kreise der Bevölkerung, sie drang schon beinahe bis zu den Massen durch. Es ist wohl kein Zweifel, daß allerlei unerfreuliche Veränderungen im Volksleben sie begleiteten. Die Auflockerung der instinktiven Überzeugungen führt die Auflockerung der Zucht und Sitte mit sich; Übermut, Frivolität und Libertinismus pflegen als Symptome das Befallensein von der Aufklärung in ihren ersten Stadien anzukündigen. Bescheidenheit, Ehrfurcht, Pietät werden als der Selbstherrlichkeit des Mannesalters unwürdig, als Lebensformen der Unmündigen, verachtet und abgelegt. Hierüber täuschte sich der König wohl nicht. Aber er täuschte sich, wenn er glaubte, daß er durch Maßregeln der Staatsgewalt das Übel heilen könne. Man kann vielleicht die Aufklärung und die ihr anhaftenden Erscheinungen als eine Entwickelungskrankheit ansehen, die nicht zu heilen ist, als durch Hindurchgehen. Eingriffe der Staatsgewalt stören nur den Verlauf. — Was mögen an den grünen Tischen für Verhandlungen stattgefunden haben, als jene Aufforderung des Ministeriums einging, über das Verhältnis der Bildung zur Sittlichkeit zu berichten. Als ob nicht auch die Regierungsräte zu den Gebildeten gehörten.

Von dem angedeuteten Gesichtspunkt also betrachtete der König das Unterrichtswesen, wie es in der vorhergehenden Periode ausgebildet worden war; es gefiel ihm gar nicht. Auf den Universitäten Hegelsche Philosophie und auf den Gymnasien allgemeine Bildung: statt der Sache, so schien ihm, die Formel und statt des Könnens das Gehörthaben. Auf den Schullehrerseminaren Psychologie und Anthropologie, Pädagogik und Didaktik, und in den Volksschulen Denkübung und formale Bildung: auch hier die Formel und das Gehörthaben. Der württembergische Präzeptor, den Thiersch pries, der das Handwerk des Unterrichtens handwerksmäßig erlernte und übte, das wäre sein Mann gewesen. Der König kannte Thiersch als den Erzieher seiner Gemahlin, der auch an der Vermittlung der Heirat nicht ohne Anteil gewesen

war. Er schätzte ihn und sah ihn wiederholt. In Thiersch mag wohl einmal der Gedanke aufgestiegen sein, Joh. Schulzes Nachfolger zu werden; es kam jedoch nicht so.

Das Unterrichtsministerium lag während der ersten Regierungshälfte des Königs in den Händen Eichhorns; derselbe zog für die Bearbeitung der Gymnasialangelegenheiten Gerd Eilers (1790—1863) ins Ministerium, welcher, einer Bauernfamilie im Jeverschen entstammt, bisher Gymnasialdirektor in Kreuznach, dann Schulrat in Koblenz gewesen war. Er nahm unter Eichhorn eine ähnliche Stellung ein, wie J. Schulze unter Altenstein; namentlich alle Prinzipienfragen und die wichtigen Personalien gingen, wie er selbst berichtet, durch seine Hand (Wanderung durchs Leben IV, 64). Ein sehr erheblicher Teil des Hasses, welcher allmählich gegen das Ministerium Eichhorn sich aufsammelte, kommt auf seine Rechnung.

In Eilers' Schrift: Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn (1849), werden als die der Reform bedürftigen Punkte im Gebiet des höheren Unterrichts folgende bezeichnet. Die Universitäten würden ihrer Aufgabe, Staats- und Kirchendiener zu erziehen, nicht gerecht; es gäbe auf ihnen sogar Lehrer, die „Staats- und Kirchenverwüster“ bildeten: „in ihrem Schoß gezeugt und durch ihre historischen und politischen Lehren groß gezogen ist der in den Tiefen wühlende Geist, der allem Bestehenden, wenn er dauernd zur Herrschaft kommt, den Untergang bringen wird“ (130 ff.). Es ist der Hegelsche Rationalismus, von dem sie infiziert sind. Das Heilmittel, welches das Ministerium gegen dieses Übel anwendete, war „die Besetzung der Lehrstühle mit Männern, die nicht in dem Strome des revolutionären Zeitgeistes schwammen“ (141). Die Zurücksetzung und Verdrängung jener verderblichen Lehrer ist die zugehörige Kehrseite. Bei Rönne (II, 388 bis 395) mag man einzelne Maßregeln und Maßregelungen dieser Art, die besonders Junghegelianer betrafen, nachsehen. Der Minister unterließ es nicht, in öffentlichen Reden bei Gelegenheit akademischer Feierlichkeiten diese Vorkommnisse zu deuten und den Dozenten das Verständnis für das, was nach Ansicht der Regierung die Zeit fordere, zu öffnen. Wie viel Haß und Hohn in den betroffenen Kreisen die Maßregeln und Reden der Regierung und ihrer Werkzeuge erregten, kann man in Varnhagens Tagebüchern, welche den Empfindungen des Berlinischen Hegelianerkreises Ausdruck geben, oder in dem Leben Hoffmanns von Fallersleben, übrigens nicht eben erfreulichen Büchern, nachsehen.

Den Gymnasien wird in der Eilersschen Schrift die Überbürdung mit einer erdrückenden Menge von Unterrichtsgegenständen vorgeworfen; es herrschte in ihnen „eine mutlose und mühselige Pflicht-

mäßigkeit nach dem Maß des Reglements“ (119). Das Heilmittel wäre zu suchen gewesen „in der Vereinfachung der Lektionspläne, Sicherstellung der klassischen, der humanen, der sittlichen, der religiösen Bildung gegen die Einflüsse des Zeitgeistes.“ Noch als Direktor des Kreuznacher Gymnasiums hatte Eilers seine gymnasialpädagogischen Anschauungen (in den Programmen der Jahre 1819—21) dargelegt; ich teile die Hauptpunkte daraus mit. „Grammatik ist der Mittelpunkt aller menschlichen, die Bedingung aller gelehrten Bildung und darum auch der Mittelpunkt der Hauptbestrebungen des Gymnasiums. Mangel an echter Bildung, besonders Mangel an Einsicht in das wunderbare Verhältnis des Geistes zu seinen Formen vertrieb eine Zeitlang die Grammatik und bildete sogenannte Realschulen. Die verderblichen Folgen davon konnten den Irrtum freilich nicht lange bestehen lassen.“ Natürlich handelt es sich um die Grammatik der alten Sprachen; die neueren Sprachen will Eilers von dem obligatorischen Unterricht lieber ausschließen. Er entwarf für das eben begründete Kreuznacher Gymnasium einen Stundenplan, nach welchem dem Lateinischen zehn bis zwölf, dem Griechischen acht bis zwölf, dem Deutschen, abnehmend von der fünften und untersten bis zur zweiten Klasse acht bis zwei, in der obersten keine besonderen Stunden zugedacht wurden; die Mathematik erhielt vier, in den beiden unteren Klassen sechs bis acht, die Geographie, verbunden mit Geschichte oder Naturgeschichte, vier bis sechs Stunden. Man sieht, wie nahe Eilers' Anschauungen denen der süddeutschen Gymnasialpädagogen standen.

Während seiner Stellung in der Regierung standen übrigens die humanistisch-klassische und die sittlich-religiöse Bildung nicht so friedlich nebeneinander, als in der rückblickenden Betrachtung; vielmehr wurde bald nach Eilers Eintritt ins Ministerium ein offiziöser Feldzug gegen die „humanistische Bildung“ als eine unchristliche und unkirchliche unternommen. Die zur Regierung in naher Beziehung stehende „Litterarische Zeitung“ eröffnete denselben (Jahrg. 1843, No. 5) mit einem scharf geschriebenen, großes Aufsehen erregenden Artikel über das Verhältnis der Philologen zum Christentum. Der Geist der in den Gymnasien herrsche, sei nicht ein christlicher, sondern der antik-heidnische, wie denn Wolf, der Vater des neuen Gymnasiallehrerstandes, ein vollständiger Heide gewesen sei. Horaz und Cicero seien die wohlbekannten Gewährsmänner der philologischen Moral, der eine für die Poesie, der andere für die Prosa des Lebens. Christentum und Sittlichkeit werde von der Mehrzahl der kultivierten Zeitgenossen nicht mehr als von absoluter Bedeutung angesehen, sondern im besten Fall als Mittel; als höchstes und letztes Lebensziel fasse man die Bildung,

allgemeine Bildung. „Heiden, Juden und Christen haben sich für dieses Ideal der Ideale brüderlich die Hand gereicht — kein Wunder, daß es so bald Wirklichkeit, die furchtbarste Wirklichkeit geworden ist. Mit wenig Ausnahmen haben wir schon lauter Menschen der Bildung, gelehrter und allgemeiner Bildung; Bildung und nichts als Bildung ist an ihnen zu finden, kaum eine Spur noch von Gesinnung, Charakter, Thatkraft."

Als Verfasser des Artikels hat sich später Th. Rumpel genannt (Ztschr. für G. W. VI, 93; 1852), damals Lehrer an der Lateinschule der Franckeschen Stiftungen, 1851 Direktor des christlichen Gymnasiums in Gütersloh, 1868 Provinzial-Schulrat in Kassel. Daß der Artikel den Anschauungen entsprach, welche durch Eilers im Ministerium vertreten waren, dafür finden sich in dessen Wanderung durchs Leben zahlreiche Belege. Daß die Philologen (im besonderen die Bonner) und ihr geistiger Vater F. A. Wolf lockere Grundsätze in sittlicher Hinsicht gehegt und befolgt hätten, wird ihnen wiederholt vorgeworfen, ebenso, daß sie sich hätten angelegen sein lassen, die Theologen aus der Schule zu verdrängen: „sie wollten ihr Reich allein und mit Kirchendienern keine Gemeinschaft haben. Sie erklärten christliche Zucht und Sitte auf Gymnasien für eine längst beseitigte Thorheit und lehrten ihre Schüler, sie hätten nichts weiter zu thun, als die Jugend recht gründlich in das griechische und römische Altertum einzuführen" (II, 179). Eilers sprach auch ausdrücklich, in einem Rechenschaftsbericht über die litterarische Zeitung an den Minister, seine Billigung des Artikels aus: gerade durch den Widerspruch, den er erregt habe, wirke er heilsamer als irgend ein anderer; man werde dadurch gereizt werden, ihn zu lesen und dann nicht umhin können eine Selbstprüfung vorzunehmen. (Wanderung IV, 174.)

Das erste wird erreicht worden sein, ob das andere, erscheint zweifelhafter; daß sämtliche philologische Abonnenten, 100 an der Zahl, ihr Abonnement auf die litt. Zeitung kündigten, wie Eilers ebendort mitteilt, spricht nicht sehr dafür. Auch die zahlreichen Artikel und Schriften, welche durch jene hervorgerufen wurden, lassen von einem Insichgehen wenig erkennen, vielmehr sind sie alle bestrebt, den Vorwurf von sich abzuwischen, so ein langer, anonym erschienener Artikel von Thiersch in der Augsburger Allgemeinen Zeitung (Jahrg. 1843, S. 567 ff.). Er rechtfertigt die Philologen: nicht sie hätten die Aufklärung gemacht, sondern sie seien von der allgemeinen Strömung getragen worden; ja sie hätten sich eigentlich aus antikirchlicher und antichristlicher Bewegung heraus in „die Abgeschiedenheit und Sicherheit der klassischen Studien geflüchtet." Und in Bayern wenigstens

lebten sie auch gegenwärtig mit der Kirche in bestem Frieden. Thiersch schilt den Verfasser jenes Artikels einen Sykophanten, Pharisäer, Herostrat, dessen Tendenz keine andere sei, als die klassischen Studien abzuschaffen, um für die lichtscheue Barbarei Raum zu gewinnen.

Der Zorn der Gegner hat etwas von dem Zorn an sich, mit welchem der Verrat öffentlicher Geheimnisse bestraft wird. Ohne Zweifel wurde durch diese Widerlegungen bewiesen, daß man den Autor jenes Artikels hasse und eine Reform der Gymnasien in seinem Sinn nicht wolle; aber nicht bewiesen wurde dadurch, daß seine Behauptung unbegründet sei: ein humanistischer Geist in der Art Wolfs und Humboldts sei mit dem christlichen Geiste nicht von einer Art; sie bewies ebenso wenig, daß seine zweite Behauptung: in den Gymnasien wenigstens den norddeutschen, komme mehr von dem Wolfschen Geist als von dem Geist des Christentums vor, unbegründet sei. Schwerlich konnten auch diese Behauptungen mit Erfolg bestritten werden. Dagegen konnte das verwerfende Urteil des Verfassers über den „antik-heidnischen" Geist bestritten werden. Und auf diesem Punkt hätten Wolf und seine humanistischen Zeitgenossen den Kampf aufgenommen. Es ist bezeichnend für die Zeit, daß die Vertheidiger der Philologie und des Gymnasiums diesen Punkt aufzugeben, und dagegen jene unhaltbare Position zu verteidigen, für geraten oder opportun hielten: sie versuchten darzuthun, daß das Hellenentum ungefährlich sei und sich gar wohl mit dem Christentum zu einem Ganzen verschmelzen lasse. Die litterarische Zeitung (No. 38) brachte selbst eine Entgegnung von dieser Art: keineswegs seien „die philologisch-humanistische und christliche Bildung als Gegensätze, sondern als Faktoren eines gemeinsamen Resultates anzusehen, indem das Humanistische durch das Christliche die sittlich-religiöse Weihe erhält, ohne welche alles Wissen und Können Barbarei bleibt, auch wenn wir es nur nach dem Maße der antiken Kalokagathie messen." Der Verfasser erinnert an das „schöne und schlagende" Wort, das Thiersch als Vorsitzender auf der Philologenversammlung zu Gotha (1840) gesprochen, als ein Redner begann: „Wir Philologen sind eigentlich alle geborene Rationalisten", und vereinzelter Widerspruch vernommen wurde: „Wir können uns, unterbrach Thiersch den Redner, auf die Debatte über diesen Gegenstand nicht einlassen; darum nur zwei Worte: wir Philologen wollen geborene Rationalisten sein, aber wie Reuchlin und Melanchthon."

Es wurde dem Verfasser jenes ersten Artikels leicht zu zeigen, wie wenig solche Vertuschung mit der Wahrheit stimme. Er that es in zwei schneidigen Artikeln der litterarischen Zeitung (No. 42, 43). Daß die Gegner ihre Sache, die Verteidigung des antiken Lebensprinzips der

Kalokagathie, welches freilich Selbstgerechtigkeit ist und von Erlösung und Wiedergeburt nichts weiß, im Stich ließen; daß sie, statt zu sagen: für den Menschen, wie ihn die Natur durchweg gebildet habe, sei dies die natürliche Form des sittlichen Bewußtseins und der sittlichen Lebensführung, vielmehr die Möglichkeit und Notwendigkeit einer Ergänzung dieser Sittlichkeit durch Buße und Erlösung im christlichen Sinn des Worts behaupteten: das gab sie ganz in die Hand des Angreifers. Freilich, nur ein neuer Grund ihn zu hassen.

Frei und klar bekannte sich dagegen Gottfried Hermann zum Altertum. Er schickte der Schulpforta zu ihrem Jubiläum (1843) einen Gruß, der als ein Dokument des Hermannschen Sinnes vollständig hier Platz finden mag (*Opusc.* VIII, 476):

Portae
in tertiis sacris saecularibus
Godofredus Hermannus.
Palaestra severorum studiorum
canora Porta
accipe quae pro te vota facit
Ilgenii tui discipulorum tempore primus.
Memor originis
memor trium saeculorum gloriae
inviolatum tueare palladium tuum
Graecas Latinasque Musas
quae linguam fingunt mentemque acuunt
ingenium excitant animum roborant
vitam omnem decorant.
Regnet intra moenia tua rebus in omnibus
quam sui scintillam Deus mentibus indidit
ratio mater simplicitatis veritatis sanctitatis.
Arceas a penetralibus tuis
quos seculum obtrudit
duos morbos
notitiam rerum plurimarum sine ullius rei scientia
non habet domum qui ubique hospes est
et
impiam pietatem tenebrionum
hominem malum esse nec nisi credendo impetrare gratiam
divinam dictantium.
Ignavis nulla ab Deo gratia est fortibus ultro adest
nec supplicationes sed virtus et labor formarunt Herculem.
Heraclidae sint
o antiqua Porta
qui tuis ex armamentariis
scutati hastatique prodeant.

In gedämpfterem Ton ließen sich die Philologen der preußischen Universitäten vernehmen. BÖCKH berührt in seinen öffentlichen Reden öfter diesen Punkt. Charakteristisch ist die Wendung in der Encyklopädie (S. 29): Philologie sei Wissenschaft und habe als solche mit Religion nichts zu thun: „so wenig als die Mathematik, die Chemie oder Astronomie etwas mit christlichem Bewußtsein zu thun haben, ebenso wenig die Philologie. Die Philologie stimmt hierin vollständig mit der Philosophie überein.“ Wo bleibt dann aber der Geist des Altertums? RITSCHL feierte am 3. August 1843 das Andenken W. v. HUMBOLDTS, in welchem der echt griechische Geist lebendig gewesen sei, dem jetzt von allen Seiten neue Feinde wachsen: die gemeinen Nützlichkeitsmenschen, welche in schmutzigem Erwerb und Gewinn das höchste Gut sehen, die Nationalen, welche nur Deutsche sein wollen, endlich, es sei kaum zu glauben, eine dritte Art von Menschen oder vielmehr Nachttieren, welche der Religion der Liebe und Wahrheit Waffen gegen das Altertum entnehmen, träumend von einer Gefahr, welche nicht der Tugend, nicht den guten Sitten und der Frömmigkeit, sondern der christlichen Gläubigkeit und Heiligkeit drohen sollen: als ob selbst auch dieser, wenn man sie nur recht verstehe, die Humanität entgegen sei, da sie doch vielmehr ohne die letztere selbst nicht vollkommen sei. (*Opusc.* V, 654). Etwas deutlicher sprach LOBECK in Königsberg, der überhaupt Zeitfragen in akademischen Reden wiederholt berührt.[1] In einer Rede vom 18. Januar 1844 verhöhnt er die Verteidiger des Altertums, welche seine Einstimmigkeit mit dem christlichen Glauben darzuthun versuchen. In der Rede, welche er beim Universitätsjubiläum (1844) hielt, äußert er vor dem anwesenden Minister Besorgnisse vor einer großen geistigen Reaktion, welche die Aufklärung ungeschehen zu machen bestrebt sei, was eine scharfe Zurückweisung von Seiten EICHHORNS zur Folge hatte.

Man sieht, wie die Aussaat des Ministeriums in Haß aufging. Ob eine Einrichtung, welche RÖNNE (II, 103) erwähnt, andere Früchte trug? Es wurden, so wird berichtet, im Jahre 1843 monatliche Konferenzen der Berliner Gymnasiallehrer angeordnet, „in denen zu gegenseitiger Stärkung gesinnungskräftige Vorträge gehalten werden sollten: denn in unserer wissensstolzen Zeit müsse nach der Meinung der obersten Leitung im Kultusministerium vor allem auf die Gesinnung hingearbeitet werden, auf den Geist der Demut, welche die Wirkungen der Gnade allen selbsteigenen Anstrengungen bei weitem vorziehe“.

[1] Auswahl aus LOBECKS akademischen Reden, herausgegeben von LEHNERDT (1865).

Am allerwenigsten standen die Realschulen bei der neuen Regierung in Gunst. Eilers schiebt auf ihre Wirksamkeit einen großen Teil des allgemeinen Verderbens. Sie bilden die jungen Leute über ihren Beruf. „Hatten die Söhne Französisch, Englisch, Lateinisch, Chemie und Physik, Geschichte und Geographie, Produktenkunde, höheres Rechnen und Buchhalterkunst gelernt, dann wollten sie natürlich den Mützenhandel des Vaters nicht fortsetzen. Sie suchten Dienste in den großen Handelsstädten und fanden keine. Der intelligentere Teil der Umsturz- und Fortschrittspartei besteht aus diesen Unglücklichen und aus den Zöglingen der Gymnasien und Universitäten, die nicht zu Staatsstellen kommen konnten" (Minist. Eichhorn S. 126).

Die Gruppe Eilers stand der ganzen wirtschaftlichen Entwickelung der Zeit, welcher jene Schulen dienen wollten, mit Mißtrauen und Widerwillen gegenüber. Die litterarische Zeitung brachte z. B. im Jahre 1844 (Nr. 65) einen Artikel über Eisenbahnen und ihr Verhältnis zum Volkswohl. Sie verwirft dieselben nicht geradezu; aber sie nörgelt daran: der Bau derselben sei kostspielig, die Benutzung gefährlich, und doch fahre man nicht viel schneller, bei Tage höchstens viermal so schnell, als mit dem Postwagen. Auf großen Strecken reduziere sich dies auf das Doppelte, da die Dampfwagen bei Nacht nicht gehen — „was freilich auch schon geschehen sein soll, aber jedenfalls gefährlich scheint." Es ist der Standpunkt nicht des Sozialpolitikers, der die Kehrseite des Fortschritts sieht, sondern des spießbürgerlichen Philisters, der scheltend hinter den Dingen herläuft.

Von solchen Gesichtspunkten wurde das Schulregiment des Ministeriums Eichhorn geleitet. Von organisatorischen Maßregeln, die ihnen entsprochen hätten, ist wenig zu berichten. Eilers spricht die Ursache selbst aus: gewirkt werden könne nicht durch Verordnungen, sondern nur durch Einfluß auf die Persönlichkeiten, wenn nötig durch Veränderung derselben. Eichhorn plante wiederholt, die Schulräte oder selbst die Direktoren der Lehranstalten um sich zu versammeln, um sie für die Ideen des Königs zu gewinnen. Es kam nicht dazu.

Von den erschienenen Ministerialverfügungen möchten die wichtigsten sein die Verfügungen über die Einführung der Ruthardtschen Methode des Lateinlernens, und über die Abschaffung des theoretisch-grammatischen Unterrichts in der deutschen Sprache, auch als Sprachdenklehre bezeichnet (24. Februar und 8. März 1843, bei Rönne II, 208 ff., 220). Die Tendenz beider ist, das „todte Formelwesen" abzuthun, und durch konkrete Musterstücke zu lehren, ohne Zweifel ein pädagogisch durchaus berechtigtes Bestreben, wenn es nicht in Misologie ausartet. Daß man

es in letzterem Sinn auslegte, daß man auch hierin Mittel erblickte dem Regiment des *bien raisonner* ein Ende zu machen, ist freilich erklärlich. Den Universitäten wurden „repetitorisch-konversatorische Übungen" zur Pflicht gemacht (17. April 1844, Rönne, II, 515—519). Ritschl ergießt seinen Hohn über diese Anordnung in einem Brief an Pernice in Halle.

Noch mag an einem charakteristischen Beispiel gezeigt werden, wie es Eilers mit der persönlichen Einwirkung gelang. Der folgende Vorfall wird in dem Leben Ludw. Giesebrechts von Franz Kern (S. 164 ff.) mitgeteilt. Im Herbst 1843, so erzählt Giesebrecht die Sache, kam Eilers zur Revision des Marienstiftsgymnasiums nach Stettin. Er wohnte einer deutschen Unterrichtsstunde Giesebrechts in Prima bei; es wurde der Inhalt eines Aufsatzthemas durchgesprochen. Der Revisor drückte seine Zufriedenheit am Schluß der Stunde vor der Klasse lebhaft aus. Am folgenden Tage war die Stimmung eine andere. Eilers hatte sich die Aufsatzhefte der Primaner vorlegen lassen und gefunden, daß die Themata disputable Sätze aus Herders Ideen zur Philosophie der Geschichte enthielten. Das schien ihm sehr bedenklich, dadurch werde die Jugend verleitet, über die Autoritäten unserer Litteratur sich ein Urteil anzumaßen. Giesebrecht fragte, ob bei der Durchsicht jener Hefte eine unziemliche Äußerung bemerkt worden sei. Das wurde verneint, aber es könne doch vorkommen. Die Sache schien damit abgethan. Dem Provinzialschulrat teilte der Revisor seine Beobachtung mit und knüpfte daran die lehrreiche Bemerkung: am Rhein habe er auch einen Lehrer gekannt, der in dieser Art den deutschen Unterricht treibe; die lautesten unter den rheinischen Zeitungsschreibern seien meist seine Schüler. „Einige Monate nachher kam jedoch eine Verfügung des Ministers, welche mit Bezug auf den Revisionsbericht die Rüge aussprach: es sei bemerkt worden und durch die Mitteilung einer Reihe von Thematen nachgewiesen, daß ich in meinem Unterricht vorzugsweise nur die kritische Entwickelung des Verstandes zu erzielen suche, und mich nicht dabei beruhige, das Positive in dem Gebiet der Religion und die Thatsachen der Geschichte, sowie die Erscheinungen der Litteratur auf das Gemüt und den Geist der Zöglinge unmittelbar wirken zu lassen, sondern ihnen über alles ein Verständnis zu eröffnen bemüht sei, vermöge dessen sie darüber ein fertiges Urteil abgeben könnten." Giesebrecht wendete sich hierauf mit einem Schreiben an den Minister. In ruhigster und förmlichster Darlegung versuchte er sein Verfahren zu rechtfertigen: eine scharfe logisch-dialektische Bildung sehe er für das einzige Heilmittel gegen die sophistischen Bestrebungen der Zeit an, ein pädagogischer Quietismus möge in einem

dem Weltgetriebe fernen Landstädtchen am Ort sein, in dem Gymnasium sicher nicht, an welchem er wirke. Sollte diese Darlegung nicht überzeugend scheinen, so bitte er, dem Direktor Anweisung zu geben, daß die Leitung des deutschen Unterrichts andern Händen anvertraut werde. „Auf die bestimmte Anfrage kam keine Antwort, wohl aber ein Schreiben, das sich zwar mit keinem Wort auf eine sachliche Darlegung einließ, aber das „ernstliche Mißfallen“ der Behörde über die Art ausdrückte, in welcher er die „wohlgemeinte Warnung“ aufgenommen habe.“

So hielt es der Geh. Rat Eilers für möglich einen Mann zu behandeln, der, hochbegabt, selbständig, selbstdenkend, mit lebendigster Teilnahme eine lebendig teilnehmende Jugend unterrichtete. Man kann sich denken, mit welchen Empfindungen dieser Mann wieder an den Unterricht ging. Im nächsten Programm aber wurde dem revidierenden Geh. Rat für die wohlwollende und anerkennende Beurteilung und Förderung durch sachkundige Bemerkungen der Dank der Anstalt ausgesprochen. — Der Kaiser Marcus Aurelius schrieb sich einst in sein Tagebuch: ὅρα, ἵνα μὴ ἀποκαισαρωθῇς. Vielleicht wäre ein ähnliches *Memento* für Eilers nicht so überflüssig gewesen, als er selbst anzunehmen scheint, wenn er in seiner Selbstbiographie erzählt, daß von dem Zeitpunkt an, wo sich das Gerücht verbreitete, nur durch ihn könne man beim Minister etwas ausrichten, Anstellung, Beförderung, Zulage, Gratifikation, seine Korrespondenz sich alsbald über die ganze Monarchie ausgebreitet habe, und daß er mit Briefen von Männern überschüttet worden sei, die sonst tief auf ihn herabgesehen hätten; daß er aber, durch Selbsterkenntnis und Menschenkenntnis geschützt, dies ebenso natürlich und erklärlich gefunden habe, als daß seit dem 18. März 1848 alle Höflichkeitserweisungen und Briefe ebenso plötzlich aufhörten, ja daß ein Provinzialschulrat, der vor dem 18. März bei jeder Begegnung, wie der Soldat vor seinem Offizier Front gemacht habe, zwei Tage später ohne Gruß und Erwiderung der Anrede vorübergegangen sei. Es wird häufig von der inneren Unfreiheit geredet, mit welcher der katholische Klerus den Oberen unterthan sei. Vielleicht ist dieselbe weder an sich so schmählich, noch in ihren Folgen so verderblich, als die äußere Unterwürfigkeit, welche, verbunden mit innerem Hochmut, nur zu leicht in der mit den Mitteln des Staates regierten Welt entsteht. Der sogenannte Kulturkampf möchte das deutsche Volk in dieser Hinsicht um eine nicht ganz wertlose Erfahrung bereichert haben.

So war es der Regierung gelungen, den Zeitgeist, den sie bekriegte, überall zu reizen, sie hatte alles gegen sich aufgebracht: Hegelsche Philosophen und rationalistische Theologen, humanistische Philologen und fortschrittliche Naturforscher. Als Metternich im Jahre 1842

bei der Kölner Dombaufeier FRIEDRICH WILHELM kennen gelernt hatte, schrieb er an einen Freund: „Es ist in ihm eine eigentümliche Mischung hervorragender Eigenschaften mit gewissen Fehlern, zu denen die Leidenschaft gehört, an Allem zu rühren und so zu handeln, daß dabei seine Fähigkeiten zur Darstellung kommen. Ich fürchte, daß er auf dem Wege ist, alles umzukehren, sein Land und ganz Deutschland. Er traut sich eine Kraft zu, die er nicht hat und die kein Sterblicher haben kann, nämlich die, die Gewalt der Dinge aufzuhalten. Es giebt Gewalten genug zu bekämpfen, ohne daß man die zu wecken braucht, die ruhen zu lassen weiser wäre.“

Zweites Kapitel.

Das Revolutionsjahr 1848 und die österreichische Gymnasialreform.

Die Revolution schaffte, wie allen widerstrebenden Tendenzen, so auch denen auf dem Gebiet des Gelehrtenschulwesens Luft. Überall traten Lehrerversammlungen zusammen, zunächst in der Absicht, durch Beratung eine gemeinsame Ansicht über die beste Lehrverfassung zu Stande zu bringen. Wenn dies auch nicht völlig gelang, so sind doch gewisse gemeinsame Grundanschauungen in allen Verhandlungen dieser oppositionellen Versammlungen erkennbar. Auf allen kommt das Verlangen nach Lösung der letzten Beziehungen zur Kirche und zur Gemeinde, oder positiv ausgedrückt, nach Verstaatlichung der Schule zum Ausdruck; gleichzeitig wird erwogen, wie der Selbständigkeit der Lehrer in der Schule größerer Spielraum zu beschaffen sei. Was den Unterricht anlangt, so zeigt sich bei den Majoritäten überall eine gewisse Mißstimmung gegen das Lateinische, vor allem eine Abneigung gegen die Nötigung zum Lateinschreiben und -sprechen. Man kann die erstrebten Veränderungen, soweit sie den Unterricht angehen, unter drei Gesichtspunkte bringen: 1) Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts gegenüber dem modernen, besonders dem Unterricht in der deutschen und den lebenden fremden Sprachen, sowie den Naturwissenschaften; 2) Beschränkung des Lateinischen zu Gunsten des Griechischen;

3) Beschränkung der Schreib- und Sprechübungen zu Gunsten der Lektüre. So in Preußen, Sachsen, Hannover, Braunschweig, Schleswig-Holstein, Nassau.[1]

Am meisten Interesse haben vielleicht die Beschlüsse der sächsischen Versammlung zu Meißen (28.—30. Dezember 1848) und der preußischen Landesschulkonferenz von 1849. In Meißen wurde beschlossen: „Eine Bevorzugung der lateinischen vor der griechischen Sprache findet nicht mehr statt; sie hat die Priorität, nicht die Superiorität (25 gegen 11 Stimmen). Das Lateinsprechen ist fortan gänzlich aufgehoben (20 gegen 17 Stimmen). Besondere prosodisch-metrische Übungen fallen weg. Freie poetische Arbeiten in lateinischer oder gar in griechischer Sprache dürfen nie gefordert werden, sondern können höchstens ganz freiwillige Arbeiten sein“ (20 gegen 16 Stimmen); unter jenen Dietsch, Kämmel, Köchly; unter diesen Kraner, Palm. — Die preußische Landesschulkonferenz, eine vom Ministerium von Ladenberg zu seiner Information berufene Versammlung gewählter Deputirter der Gymnasien und Realschulen (21 von jenen, 10 von diesen), beschloß in ähnlichem Sinn, zum Teil gegen nicht unerhebliche Minoritäten. Als Ziel des Unterrichts in den alten Sprachen wird Bekanntschaft mit dem Geist und Leben des klassischen Altertums bezeichnet. „Freie lateinische Aufsätze hören auf für Schulen und für Schüler obligatorisch zu sein. Wo sie stattfinden, müssen sie im wesentlichen Reproduktionen enthalten. Lateinische Interpretation wird nicht mehr verlangt. Lateinische Sprachübungen sind als Lehrmittel gestattet. Zum Übersetzen ins Lateinische dürfen nicht deutsche Originalaufsätze dienen, sondern zugerichtete Diktate.“ Diese Bestimmungen wurden mit ungefähr $^3/_4$ der Stimmen angenommen. Ein Stundenplan wurde von der Konferenz nicht festgestellt. Die Regierungsvorlage enthielt folgende Disposition: die gelehrte Schule zerfällt in zwei Abteilungen, das Untergymnasium, mit drei Jahreskursen, und das Obergymnasium mit fünf Jahreskursen. Letzteres wird in doppelter Form konstituiert, als humanistisches und als realistisches (Obergymnasium, Realgymnasium). Die Kurse beider

[1] Über die Verhandlungen der verschiedenen Versammlungen findet man in dem dritten Jahrgang der Zeitschr. für das Gymnasialwesen (1849) Berichte. Vortrefflich orientiert über die Summe der durch die Abstimmungen gewonnenen Resultate ein mit juristischer Exaktheit gearbeiteter Aufsatz von Mützell: Pädagogische Skizzen, die Reform der Deutschen höheren Schulen betreffend, im 4. Jahrgang dieser Zeitschrift (auch besonders gedruckt). Mützell war Mitglied sowohl der brandenburgischen Lehrerversammlung zu Berlin vom 3. bis 5. Oktbr. 1848, als der offiziellen preußischen Landesschulkonferenz zu Berlin vom 16. April bis 14. Mai 1849; er gehörte auf beiden der konservativen Minorität an.

Formen gehen parallel; ebenso die Berechtigungen; nur erteilt das Realgymnasium das Recht zum Universitätsbesuch in eingeschränktem Maß, nämlich bloß für das Studium in der philosophischen Fakultät. Der klassische Unterricht erhielt folgenden Stundenplan: Lateinisch im Untergymnasium sechs, im Obergymnasium acht Stunden, Griechisch bloß im Obergymnasium (fünf Jahre) sechs Stunden. In der Konferenz erhielt der Vorschlag, die Stunden im Obergymnasium zwischen Griechisch und Lateinisch gleich zu verteilen, die Hälfte der Stimmen (15). Im Realgymnasium sollte Latein nicht überhaupt obligatorisch sein, sondern bloß die Zulassung zur Universität von der Teilnahme an dem lateinischen Unterricht abhangen (Ztschr. f. GW. 1849, S. 623 ff., 712 ff., 888 ff.).

Bemerkt mag noch werden, daß auch die Versammlung der Delegierten der deutschen Universitäten zu Jena (im September 1848) mit dem Gebrauch der lateinischen Sprache sich beschäftigte. Die Proposition: „der Gebrauch der lateinischen Sprache ist abgeschafft,“ erhielt allerdings nur eine Minorität der Stimmen; dagegen wurde beschlossen: die Bestimmung darüber sei den einzelnen Fakultäten zu überlassen (Rönne II, 397).

Das Programm gleichsam der Schulrevolution war ein paar Jahre vor dem Ausbruch derselben von Hermann Köchly (1815—1876) formuliert worden. Aus G. Hermanns Schule stammend, fiel er von der Tradition ab, seitdem er als Lehrer an der Kreuzschule in Dresden einerseits mit dem Schulbetrieb, wie er war und wirkte, andererseits mit den revolutionären Tendenzen der Zeit, besonders der Naturwissenschaften gegen die Buchstabengläubigkeit, in Berührung kam. Eine lebhafte, agitatorische Natur, begründete er einen Verein für Gymnasialreform, als dessen Organ die Vermischten Blätter zur Gymnasialreform, welche die Verhandlungen des Vereins, Streitschriften, Referate u. s. w. enthielten, erschienen (drei Hefte 1847—1848). Die 72 Thesen zur Gymnasialreform, welche Köchly im ersten Heft veröffentlichte, enthalten das Programm *in extenso*, dessen Quintessenz die eben formulierten drei Forderungen waren. Den eigentlichen Mittelpunkt bildet These 32: „Es ist ein ebenso grober als allverbreiteter Irrtum, die altklassische Bildung mit Lateinsprechen und Lateinschreiben zu verwechseln, da doch viele dies vollkommen handhaben, ohne von jener eine Spur zu besitzen, und so umgekehrt.“ Die Agitation Köchlys rief bei einem Teil der sächsischen Philologen- und Lehrerwelt große Erbitterung hervor; in anonymen Schriften wurde die Polizei auf die Umsturzbestrebungen aufmerksam gemacht, welche ohne Zweifel den Staat und die Kirche zuletzt mit in den Schulruin hineinziehen müßten.

Andere versuchten die Angriffe durch ein altes, schon gegen Thomasius gebrauchtes Kunstmittel zu parieren: Köchly und Genossen verachteten das Lateinschreiben und -sprechen, weil sie es selbst nicht verständen; freilich ein etwas stumpfer Vorwurf gegen den Schüler Grimmas und G. Hermanns. Die Angriffe halfen übrigens, wie immer, die Bewegung zu verstärken und auszubreiten. Sie mündete in die Lehrerversammlungen des Revolutionsjahres. Köchly war, soweit möglich, überall selbst anwesend, um für die gute Sache mit stets bereiter Rede einzutreten.

Um aber nicht zu der falschen Vorstellung Veranlassung zu geben, daß blos revolutionäre Köpfe gegen die Überreste des althumanistischen Lateinbetriebs eingenommen waren, lasse ich ein paar Stimmen aus Süddeutschland folgen, welche dem Verdacht revolutionärer Neigungen nicht ausgesetzt sind. K. v. Raumer spricht in der Geschichte der Pädagogik (III. 69 ff.) das schärfste Verdammungsurteil über einen Schulbetrieb aus, dem die Einübung eines sogenannten Ciceronianischen Stils das wesentliche Unterrichtsziel sei. Der Gebrauch der lateinischen Sprache als Organ gelehrter Mitteilung habe seine Zeit gehabt; sie sei vorüber und komme nicht wieder, am wenigsten könne die Schule sie wiederbringen. Die Übungen mit der Absicht, Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache hervorzubringen, seien also zwecklos. Aber nicht bloß zwecklos, sondern verderblich. Ihr Ziel, wirkliche Fertigkeit, erreichten sie, trotz aller Mühe, doch nicht; dagegen verdürben sie den ganzen Unterricht. Sie verführten auch beim Lesen zu der verderblichen Phrasenjagd, welche ganz vom Eingehen in das Wesen abziehe. Sie verdürben auch den deutschen Stil, indem die Gewohnheit, zusammengelesene Phrasen aneinander zu hängen, den Schüler auch hier nicht loslasse und ihm oft sein ganzes Leben lang anhange. Raumer bezieht sich auf das Urteil Prof. Wurms, der unter Döderleins Rektorat am Erlanger Gymnasium lehrte und in einem Programm (1839) dieser Ansicht Ausdruck gegeben hatte. Nicht minder hätte Raumer auf das Urteil eines anderen angesehenen süddeutschen Schulmannes, des Rektors Elsperger von Ansbach sich berufen können, der im Programm von 1847 als das große Hemmnis des Gymnasialunterrichts in Bayern bezeichnet: daß das lateinische Skriptum durch seinen bestimmenden Einfluß auf die Lokation den ganzen Unterricht beherrsche; namentlich gelte das von den oberen Klassen. Es sei eine gewöhnliche Beobachtung, daß die Schüler der oberen Klassen in Regsamkeit und Fortschritten oft auffallend zurückblieben hinter dem, was ihr Eifer in den anderen Klassen zu versprechen schien. Elsperger findet, die stilistischen Übungen im Lateinischen seien eine der wesentlichsten Ursachen dieser

Erscheinung. Die Aneignung des Grammatischen in den unteren Klassen gelinge bei Fleiß und gutem Willen jedem; dagegen scheine lateinischer Stil eine Sache besonderer Begabung zu sein. Es sei bekannt, daß selbst sehr tüchtige Philologen, welche sich ihr ganzes Leben lang mit dem Altertum beschäftigten, es nie zu jener Färbung des Ausdrucks brächten, welchen man als schön und klassisch bezeichne, während dieselbe anderen fast anzufliegen scheine. Daher die geringen Fortschritte und daher der Widerwille mancher älteren Gymnasiasten gegen den lateinischen Unterricht; sie fühlten täglich, wie wahr es sei, was ihnen täglich gesagt werde, daß sie weit davon entfernt seien, etwas Befriedigendes in den Übungen zu leisten, auf welche in der Schule der größte Wert gelegt werde. Was Wunder, daß sie sich nach dem Ende sehnten? Früher seien diese Folgen weniger bemerkbar gewesen, weil die Erwerbung einiger Fertigkeit im Lateinschreiben weit leichter gewesen sei, als jetzt. So lange man wissenschaftliche Bücher noch in lateinischer Sprache verfaßte, habe man leicht und sorglos geschrieben, auch viel mehr Latein gelesen; damals lebte der Schüler im Latein. Das sei jetzt nicht mehr der Fall. Und nun verlangten wir von dem Schüler sogar, daß er wirklich deutsch Gedachtes und Gesagtes in wirklichem Latein wiedergebe, d. h. leiste, was eben diejenigen, welche es forderten, selbst in den stärksten Ausdrücken für unmöglich zu erklären pflegten, wenn es sich um die Benutzung von deutschen Übersetzungen aus den alten Sprachen handele. Also während den größten Philologen nicht möglich sein solle, etwas griechisch oder lateinisch Gedachtes in ihrer Muttersprache auszudrücken, muteten wir dem Gymnasiasten beständig zu, daß er dies Unmögliche unter erschwerenden Umständen versuche, nämlich in die fremde Sprache übersetze.[1] Also, schließt Elsperger, die Schule gebe auf, was doch auf die Dauer nicht mehr zu retten ist, sie beschränke sich auf die Aneignung der Sprache, soweit sie für die Lektüre notwendig ist. So werde es auch möglich sein, die öffentliche Meinung zu versöhnen, und das sei von großer Wichtigkeit, denn ihre Ungunst nage im Stillen an dem Fleiße unserer Schüler und untergrabe ihre Lernlust. —

In Preußen wurden mit der Revolution auch die gymnasial-pädagogischen Bestrebungen des Revolutionsjahres zur Ruhe gebracht. Bleibende Folgen hatte dagegen die Bewegung für die Gymnasien in Österreich.

[1] Wie unmöglich diese Sache ist, zeigt, freilich nicht in der Absicht dies zu thun, eine Anleitung von Jacob (mitgeteilt in Classens Biographie, im Anhang), den Anfang von Lessings Laokoon ins Lateinische zu übersetzen.

Die Geschichte des österreichischen Gelehrtenschulwesens ist im vorhergehenden Buch bis zum Übergang der Schulen aus der Hand der Gesellschaft Jesu in die Hand des Staates verfolgt worden. Der Lehrplan vom Jahre 1775 hatte den Einfluß der Aufklärung den Lateinschulen zugeführt, die übrigens dabei im Wesentlichen doch blieben, was sie waren, nämlich Lateinschulen; auch die Regierung Josephs II. hatte hieran nichts Erhebliches geändert. Auf die Regierung der Aufklärung folgte in Österreich eine lange Stagnation; die große geistige Bewegung, welche das protestantische Deutschland um die Wende des Jahrhunderts erlebte und von welcher auch Bayern ergriffen wurde, überschritt nicht die österreichischen Grenzen. In dem Zeitalter, in welchem Preußen und Bayern ihr Gelehrtenschulwesen auf der neuhumanistischen Grundlage organisierten, war Österreich bemüht die neuen Ideen als feindselige abzuwehren. Es verminderte die Zahl seiner Universitäten, indem es alle bis auf zwei, Wien und Prag, auf Lyceen und philosophische Lehranstalten reduzierte und übergab die letzteren sowie die Gymnasien bis auf vereinzelte Ausnahmen wieder geistlichen Korporationen, besonders Piaristen und Benediktinern. Im Jahre 1818 bestanden in den österreichischen und böhmischen Ländern zwei Universitäten, sieben Lyceen, elf philosophische Lehranstalten und 68 Gymnasien. Übrigens wurden die Lyceen zu Innsbruck, Olmütz, Graz bald wieder zu Universitäten erhoben. Im Jahre 1805 wurde ein neuer Lehrplan für Gymnasien und Lyceen eingeführt. Auf ersterem blieb Latein der wesentlichste Unterrichtsgegenstand: in den sechsklassigen Anstalten waren ihm durch die sechs Jahreskurse 56 Stunden wöchentlich gewidmet, allen übrigen Fächern zusammen nur 54, welche auf Griechisch, Geschichte und Geographie, Mathematik und Naturwissenschaft ungefähr zu gleichen Teilen verwendet wurden; lateinische Aufsätze und Lateinsprechen von der dritten Klasse ab wurden mit Nachdruck betont, auch der mathematische Unterricht in lateinischer Sprache erteilt. Neue offizielle Schulbücher wurden größtenteils mit Benutzung der älteren norddeutschen verfaßt und ihr Vertrieb einer Schulbücherverschleißadministration in Wien übertragen. Der Privatunterricht wurde nach Möglichkeit unterdrückt, indem Privatschüler zu den Monatsprüfungen der öffentlichen Schulen sich zu stellen, außerdem auch das Schulgeld und eine Prüfungstaxe zu bezahlen angehalten wurden. Auf das Gymnasium folgte der philosophische Kursus, zweijährig an den Lyceen, dreijährig an den Universitäten. Philosophie, Mathematik, Physik, Geschichte und Religion waren die Unterrichtsgegenstände, für die drei ersten ist Latein Unterrichtssprache. Um die vom Gymnasium mitgebrachte Kenntnis des Griechischen nicht ganz wieder verloren gehen

zu lassen, wurden ihm zwei Stunden zugewiesen, wozu für Theologen noch ein paar weitere Stunden kamen. So wurde in Österreich das Griechische bedacht, während es gleichzeitig in manchen norddeutschen Anstalten auf derselben Unterrichtsstufe den Rang des ersten und wichtigsten Lehrgegenstandes erhielt. Durch eine Revision der Lehrpläne in den Jahren 1819 und 1824 wurden an den Lyceen auch diese beiden Stunden für das Griechische fallen gelassen, Geschichte frei gegeben und Philosophie beschränkt, sowie statt des lateinischen Vortrags der Wissenschaften vier Stunden lateinische Philologie eingeführt; an den Gymnasien wurde statt des Fachlehrer- das Klassenlehrersystem wieder durchgeführt, Geometrie und Naturwissenschaft gestrichen und die Stundenzahl für Latein auf 63 (von 108) vermehrt, auch dem Griechischen zwei Stunden zugelegt. „Damit schien ein System abgeschlossen, welches allen Zusammenhang des Gymnasiums mit dem Lyceenkursus zerriß und den letzteren durch Überhäufung mit mathematisch-physikalischem Lehrstoff, für welchen die Vorschule fehlte, zu einer Klippe machte, die wirksamer als alle jetzt wieder auftauchenden Anordnungen dem Anwachsen der Zahl der Studierenden eine Schranke setzte." — Allerdings begann jetzt in der Universitäts- und Schulwelt eine lebhafte Opposition gegen diese retrograden Bestrebungen. Sie blieb jedoch, obwohl auch Gymnasialstudiendirektoren für die Reform eintraten, ohne wesentlichen Erfolg, bis das Jahr 1848 für Österreich den großen Umschwung brachte (Ficker, in Schmids Encyklopädie, V, 380 ff.).

Das im März 1848 neu errichtete Unterrichtsministerium legte die Neubegründung des Gelehrtenschulwesens in die Hände des Herbartianers F. Exner, der als Rat ins Ministerium trat, und des philosophischen Philologen Hermann Bonitz, der zur Anpflanzung der humanistisch-philologischen Studien in Österreich als Professor der Philologie an die Wiener Universität berufen wurde.[1] Als solchem lag ihm die Aufgabe ob, einen wissenschaftlich gebildeten Lehrerstand für die österreichischen Gymnasien heranzuziehen. Diesem Zwecke diente vor allem das 1850 von ihm eingerichtete philologische Seminar, als dessen Aufgabe die Statuten bezeichnen: den Studierenden durch

[1] Ein Umriß seines Lebens, von ihm selber verfaßt, in Heidemanns Gesch. des Grauen Klosters, S. 313 ff. B. ist in Langensalza 1814 geboren, er erhielt seine Schulbildung in Pforta, studierte in Leipzig und Berlin unter Hermann, Böckh, Lachmann, war Lehrer am Blochmannschen Erziehungsinstitut in Dresden, darauf am Grauen Kloster und in Stettin; 1867 kehrte er aus Wien als Direktor an das Graue Kloster zurück und trat 1875 als Leiter des preußischen Gymnasialwesens ins Ministerium.

gemeinsame Übungen unter Anleitung von Universitätslehrern Förderung für ein gründliches Eindringen in die Wissenschaft und namentlich Vorbereitung für ihren künftigen Beruf als Lehrer an den höheren Schulen zu bieten. Ein anderes wichtiges Hilfsmittel zur Lösung derselben Aufgabe war die im Jahre 1850 begründete Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Äußerlich nach dem Muster der um wenige Jahre älteren Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen eingerichtet, bringt sie wissenschaftliche Abhandlungen, vorzüglich aus dem Kreise der Gymnasialstudien, Kritiken, Mitteilungen und pädagogische Erörterungen aus dem ganzen Gebiet des Gelehrtenschulwesens. Es giebt nicht viele gymnasial-pädagogische Fragen, welche nicht in den zahlreichen Artikeln von Bonitz eingehende Erörterung oder doch streifende Beleuchtung gefunden hätten; die Durchdringung von philosophischem Denken und reicher Erfahrung giebt diesen Artikeln einen ungewöhnlichen und bleibenden Wert.

Von Bonitz und Exner wurde nun die lange geforderte und geplante Reform des gelehrten Unterrichts ins Werk gesetzt. Mit Benutzung der von allen höheren Lehranstalten eingegangenen Gutachten und Vorschläge, verfaßten sie den „Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich“, welcher im Jahre 1849 veröffentlicht wurde und seitdem die Grundlage des österreichischen höheren Schulwesens bildet. Ehe ich mich aber zur Darlegung der Grundzüge dieses Entwurfs wende, scheint es zweckmäßig, Bonitz' Urteil über die Gestalt, welche die österreichischen Gymnasien und Lyceen bis zum Jahre 1848 hatten, aus einem Artikel der ebengenannten Zeitschrift (Jahrgang 1855, S. 95) mitzuteilen. Es heißt darin: „Die Gymnasialzeit war bis zu der gegenwärtigen Organisation in zwei völlig disparate, in jeglicher Hinsicht auseinanderfallende Abschnitte zerrissen, das sechsjährige Gymnasium und die zwei sogenannten philosophischen Jahrgänge. Die Gymnasien waren im wesentlichen lateinische Schulen, die sich von den früher bestandenen Jesuitenschulen kaum in etwas anderem als darin unterschieden, daß dieses ihr Ziel nicht mit der erforderlichen Konsequenz festgehalten und den dazu geeignetsten Mitteln durchgeführt wurde. In den philosophischen Kursen dagegen sollte auf einmal der Gesichtskreis des Schülers erweitert werden; dem Latein des Gymnasiums war in diesen Räumen nur ein bescheidener Winkel angewiesen, dagegen sollten Mathematik, Physik, Naturgeschichte, allgemeine Geschichte und Philosophie von den Zuhörern aufgenommen werden. Die Folgen dieser Einrichtung lassen sich voraussehen; die zwei Jahre der philosophischen Kurse reichten allerdings dazu hin, den mühsamen Erwerb der lateinischen Schule großenteils zu vergessen; Wissenschaften

dagegen, deren Verständnis darauf beruht, daß sie von der Stufe der bloßen Anschauung an durch die gesamte Zeit des erwachenden und und allmählich selbständiger erstarkenden Nachdenkens hindurch dem Schüler nicht bloß ein Gegenstand des Lernens und Verstehens, sondern auch der eigenen Übung waren, solche Wissenschaften konnten natürlich in dem engbegrenzten Raume von zwei Jahren nicht studiert werden, man konnte im Allgemeinen nur Kompendien memorieren, um nach bestandener Prüfung sich der Gedächtnislast möglichst rasch zu entledigen."

Zu diesen Mängeln der Organisation kamen die Mängel der Lehrmethode. Dieselben waren in einem Gutachten von dem Direktor der Gymnasialstudien in Oberösterreich, M. Arneth, schon vor zehn Jahren in folgender Weise dargelegt worden: die Methode beruhe überall mehr auf Auswendiglernen, als auf Verstehen und innerlichem Aneignen. Das Prüfungssytem, vom täglichen Abfragen der Schullektionen an, durch die wöchentliche und monatliche bis zur Semestral- und Finalprüfung hindurch, gewöhne zu passiven Repetieren, freies Nachdenken und eigene Übung hätten dabei keinen Raum. — Es ist die uralte Methode, welche in katholischen und protestantischen Schulklöstern vom Mittelalter bis herab aufs 19. Jahrhundert sich erhalten hat. Es ist ein bemerkenswertes Zusammentreffen, daß fast gleichzeitig L. Wiese, als er in den englischen Schulklöstern dieselbe Methode in Übung fand, sie durchaus von der guten Seite sah. Sie erschien ihm in wohlthätigem Kontrast zu der in Preußen herrschenden modernen, entwickelnden, den Schüler zur inneren Arbeit auffordernden Unterrichtsart. Man mag in der That sagen, daß diese in ungeschickten Händen oder zum Übermaß ausgebildet, etwas Aufregendes und Beängstigendes haben kann, während jene alte Weise stiller einhergeht und, auf das Anbieten sich beschränkend, der Natur die allmähliche organische Verarbeitung des dargebotenen Stoffs überläßt. In derselben Zeit, da Österreich die neue rationale Pädagogik in seinen Gymnasien einzuführen bemüht war, suchte Preußen seinen Schulen wieder einen kleinen Zusatz von alter Klosterpädagogik zu geben. Vielleicht thaten beide wohl daran, denn die rechte Mischung beider Verfahrungsarten ist doch wohl das Geheimnis der Kunst.

Der Organisationsentwurf nun, der übrigens nach Art der alten Schulordnungen zugleich eine kurzgefaßte Gymnasialpädagogik enthält (er ist 1873 wieder abgedruckt worden), giebt den österreichischen Gymnasien folgende Gestalt. Der zweijährige philosophische Kursus wird mit dem sechsjährigen Kursus des alten Gymnasiums zu einem achtjährigen und achtklassigen Gymnasialkursus vereinigt. Derselbe zerfällt,

wie in Bayern, in zwei Abteilungen, Unter- und Obergymnasium, jedes mit vier Klassen, welche von unten auf als I—VIII gezählt werden. Das Untergymnasium kann auch, wie in Bayern die Lateinschule, da, wo zu einem vollständigen Gymnasium Bedürfnis und Mittel nicht vorhanden sind, selbständig konstituiert werden. Es ist darauf Bedacht genommen, daß dasselbe auch solchen Schülern, welche nicht auf das Obergymnasium übergehen, einen abgeschlossenen Unterrichtskursus darbietet.

Der äußern Umgestaltung entsprechen die inneren. Die Mathematik und Naturwissenschaften, welche bisher fast durchaus auf den philosophischen Kursus verspart gewesen waren, wurden in das Gymnasium als ein wesentlicher Unterrichtsgegenstand aufgenommen. Der Teilung entsprechend, kommen sie zweimal im Kursus vor, im Untergymnasium in propädeutisch-populärer, im Obergymnasium in vertiefter, wissenschaftlicher Darstellung. Während nach den älteren Lehrplänen Naturgeschichte nur in den unteren, Physik und Geometrie nur in den oberen Klassen gelehrt wird, steht auf dem Lehrplan der österreichischen Untergymnasien neben dem Rechnen geometrische Anschauungslehre, welcher auf der Oberstufe sodann der streng beweisende Unterricht in der Geometrie folgt. Ebenso erscheint die Physik zuerst in einem propädeutischen Kursus auf dem Lehrplan der drei letzten Semester des Untergymnasiums, sodann zum zweiten Mal als Lehrgegenstand der V und VI. Nachdem die beschreibenden Naturwissenschaften in den ersten fünf Semestern des Untergymnasiums gelehrt worden sind, kehren sie als systematische Naturgeschichte in V wieder. Der ganze naturwissenschaftliche Unterricht wird im letzten Jahr zu einem zusammenfassenden Abschluß geführt: physische Geographie, Geognosie, Physiologie und Geographie der Pflanzen, Physiologie der Thiere und des Menschen und geographische Verbreitung der Thiere bilden gleichsam eine elementare Naturphilosophie, zu welcher die Elemente der Geistesphilosophie (Logik und empirische Psychologie), die unter dem Namen philosophische Propädeutik auf dem Lehrplan der VIII stehen, eine Ergänzung bilden. — In ähnlicher Weise ist der geographisch-historische Unterricht in einem Doppelkursus geordnet.

Eine nicht minder tiefgreifende Umgestaltung erfuhr der altsprachliche Unterricht. Das alte Ziel desselben, Fertigkeit im Gebrauch des Lateinischen, wenn auch nicht eben der klassischen Sprache, welches bis dahin fast das einzige Ziel des ganzen Gymnasialunterrichts gewesen war, hörte auf überhaupt erstrebt zu werden. Der Entwurf spricht dies auf das bestimmteste aus: die Zeit sei vorüber, wo die lateinische Sprache das Organ für jede wissenschaftliche Forschung und

Mitteilung war; die Übung im Gebrauch der lateinischen Sprache zum Ausdruck eigener Gedanken habe damit ihre Bedeutung verloren; sie könne nicht mehr Forderung an das Gymnasium sein, sondern müsse dem philologischen Studium oder eigener Neigung besonderer Sprachtalente überlassen bleiben. Der lateinische Aufsatz kommt demgemäß weder unter den Prüfungsaufgaben, noch unter den regelmäßigen Schulübungen vor (S. 101, 116). — Freilich die Kenntnis der lateinischen Sprache ist noch nicht entbehrlich geworden. Gründliche wissenschaftliche Studien, sagt der Entwurf (S. 102), sind ohne dieselbe auf keinem wissenschaftlichen Gebiet möglich. Und andererseits sei, wie die Erlernung der Sprache eine gute Schule für die Entwicklung des Sprachbewußtseins überhaupt, so die Lektüre der besten lateinischen Autoren eine treffliche Schule der historischen und ästhetischen Bildung. Mit dieser Bestimmung des Werts ist zugleich das Ziel des Unterrichts bestimmt: „Kenntnis der römischen Litteratur in ihren bedeutendsten Erscheinungen und in ihr des römischen Staatslebens; Erwerbung des Sinnes für stilistische Form der lateinischen Sprache und dadurch mittelbar für Schönheit der Rede überhaupt“ (§ 25, vgl. § 84). Handelt es sich also wesentlich um die Erreichung der Fähigkeit lateinische Schriftsteller mit Verständnis des Inhalts und der Form zu lesen, so sind freilich hierfür auch Übungen im lateinischen Ausdruck als geeignetes Mittel festzuhalten; sie begleiten den Unterricht von der ersten bis zur letzten Stufe. Ihre Absicht ist, außer der Einübung der grammatischen Formen, die Ausbildung der Empfindung für das Eigentümliche, von der Muttersprache Abweichende der lateinischen Ausdrucksweise. Deshalb sind die Themata in den beiden obersten Klassen vorzugsweise aus den Schriftstellern der Muttersprache zu entnehmen (§ 26). Hin und wieder mag auch die Aufgabe gestellt werden, im Anschluß an die Lektüre eines lateinischen Schriftstellers, eine freie Reproduktion des Gelesenen zu liefern.

Die griechische Sprache wird durch die neue Ordnung der lateinischen zur Seite gesetzt. Es handelt sich hier im Wesentlichen um dasselbe Ziel, wie im lateinischen Unterricht; verständnißvolle Lektüre des Bedeutendsten aus der griechischen Litteratur, soweit es die dem Gegenstand gestattete beschränkte Zeit zuläßt (§ 29): Homer, Herodot, Demosthenes, Plato, Sophokles werden genannt. Für die Methodik wird ausdrücklich auf das bei Gelegenheit des Lateinischen Gesagte verwiesen.

Ich füge noch die Stundenverteilung hinzu: Latein hat 47, also durchschnittlich in jeder Klasse 6 Stunden, Griechisch in den 6 obersten Klassen 28, also in jeder 4—5 Stunden; der Muttersprache sind 25,

der Geschichte und Geographie ebenfalls 25, der Mathematik 24, den Naturwissenschaften 21, der Religion 16, der philosophischen Propädeutik in I 2 Stunden gewidmet.

Das ist der Lehrplan, der aus der Bewegung des Jahres 1848 hervorging. Es ist im Ganzen dieselbe Reform, welche die preußischen Schulen ein Menschenalter vorher erfahren hatten; allerdings nicht ohne erhebliche Besonderheiten. Daß derselbe dem Jahr 1848 und nicht dem Jahr 1816 angehört, ist am meisten in der starken Betonung der Naturwissenschaften erkennbar; aber auch aus der Stellung der alten Sprachen geht es hervor. Sie stehen nicht mehr im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts, sondern bilden einen Lehrgegenstand neben anderen. In den Vorbemerkungen wird ausdrücklich gesagt: der Lehrplan lege den Schwerpunkt nicht in einen einzelnen Unterrichtsgegenstand, sondern in die allseitige Bildung der Seelenkräfte selbst, wozu aller Unterricht an seinem Teil beitrage. An die Stelle eines solchen idealen Mittelpunkts einen physischen zu substituieren, etwa die klassischen Sprachen, sei gegenwärtig unmöglich. Mathematik und Naturwissenschaften ertrügen nicht mehr, als Nebensachen abgethan zu werden. Man sieht, während man in Preußen vor und nach 1848 bemüht war, von der Allseitigkeit des Lehrplanes von 1816 nach Möglichkeit zur Einseitigkeit zurückzukommen, ging man in Österreich noch ein gut Stück in der anderen Richtung über jenen Lehrplan hinaus.

Im Wesentlichen ist dieser Unterrichtsplan bis auf die Gegenwart in Kraft geblieben. Allerdings hat es ihm an Gegnern nicht gefehlt; sehen wir von den politischen Gründen ab, welche Klerikale und Nationale zur Gegnerschaft führten, so waren es wesentlich dieselben Gründe, welche die preußische Schulverwaltung in den 50er Jahren zu einer Revision des Lehrplans bestimmten. Man fand, daß die Erfüllung der Anforderungen des Lehrplans über die Kräfte der durchschnittlichen Schüler gehe; daß bei der starken anderweitigen Inanspruchnahme die Leistungen in den alten Sprachen, besonders auch der lateinischen, unzulänglich blieben: das Untergymnasium bringe es nicht zu genügender Festigkeit in der Grammatik und zu hinlänglicher Vokabelkenntnis, und deshalb könne wieder das Obergymnasium nicht mit dem vom Lehrplan selbst geforderten Erfolg an die Lektüre der Schriftsteller gehen. Studiendirektoren und Universitätsprofessoren begegneten sich in der letzteren Wahrnehmung.

Nachdem diese Beschwerden schon im Jahre 1855 zu einer geringfügigen Modifikation des Lehrplans geführt hatten, wurde im Jahre 1857 vom Ministerium ein Entwurf zu einer umfassenden Rückbildung des Lehrplans in der Richtung auf die Lateinschule öffentlich zur

Diskussion gestellt (Ztschr. für d. österr. Gymn., 1857, S. 794 ff.). Auf Grund der in den amtlichen Gutachten ausgesprochenen Bedenken wurde der Vorschlag proponiert, das Lateinische im Untergymnasium um zwei Stunden in jeder Klasse zu verstärken und dafür die Physik und Naturgeschichte ganz auf das Obergymnasium zu verweisen, hier mit etwas verstärkter Stundenzahl, welche zum Teil auf Kosten des griechischen Unterrichts zu beschaffen wären. Die Redaktion der Zeitschrift sprach sich auf das Entschiedenste gegen diese die Grundlage des reorganisierten Gymnasialkursus völlig umstürzende Veränderung aus (1858, S. 97—120). Im Besonderen vertheidigte auch Bonitz die bestehende Einrichtung. Er suchte, wie schon vorher in einer Reihe von Artikeln der Zeitschrift aus dem Jahre 1855, die Ursache des mangelhaften Gelingens, soweit letzteres überhaupt zugegeben werden müsse, nicht in dem Lehrplan, sondern in der Ausführung. Vor allem fehle es an philologisch gebildeten Lehrern, die Schuld langer Versäumnis, welche erst allmählich getilgt werden könne. Daher starke Fehlgriffe in der Behandlung des lateinischen und griechischen Unterrichts sehr gewöhnlich seien; vor allem schädlich wirke die Neigung, Forderungen in der Lektüre zu stellen, für deren Erfüllung die Schüler nicht vorbereitet seien, was denn zu umfangreichem Gebrauch von Hilfsmitteln führe, die (wie Übersetzungen, Interlinearversionen, häusliche Korrepetitionen) Übung und Fortschritt verhinderten. — Hierauf seien auch die Klagen über Überbürdung, soweit sie überall in Thatsachen begründet seien, wesentlich zurückzuführen. Überfüllung der Klassen und Unverstand der Eltern in Auswahl der Schule thäten dann ein übriges.

Die Verteidigung hatte Erfolg. Die vorgeschlagenen Veränderungen wurden nicht durchgeführt. Es wurde nicht einmal die Kommission zur Prüfung und eventuellen Revision des Lehrplanes auf Grund der gemachten Erfahrungen berufen, welche durch die kaiserliche Sanktionsverordnung vom Jahre 1858 in Aussicht genommen war. Universitäten, Schulmänner und politische Presse standen im Allgemeinen auf der Seite der Gymnasialzeitschrift. Erst im Jahre 1870 trat unter dem Vorsitz des Ministers Stremayr eine Untersuchungskommission zusammen. Auch hier wurden ähnliche Klagen laut; C. Schmidt, Professor am akademischen Staatsgymnasium zu Wien äußerte (Verhandlungen der Enquêtekommission, Wien 1870, S. 187): im Untergymnasium gehe es mit dem lateinischen Unterricht leidlich, aber im Obergymnasium sei er wie gelähmt. Bei der Maturitätsprüfung werde von der Prüfungsordnung eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische verlangt, und zwar solle ein wirkliches Deutsch vorgelegt werden, damit die Schüler daran zeigen könnten, daß sie die Verschiedenheit der Dar-

stellungsformen beider Sprachen aufgefaßt hätten. Er kenne keine Anstalt, die diese Aufgabe wirklich zu stellen wage. Man wähle aus Süpfle oder Seyffert ein leichteres Stück, und wenn unter 30 Aspiranten drei oder vier es ohne grobe grammatische Fehler übersetzten, schätze man sich glücklich. — Im Griechischen würden Abiturienten dieselben Aufgaben, die sie in IV gemacht hätten, nicht mehr so gut machen. — Es wurde dieser Ausführung von keiner Seite widersprochen; dagegen von anderer Seite hinzugefügt: in den naturwissenschaftlichen Fächern gehe es nicht besser (S. 199). Dennoch sprach sich die Kommission in ihrer Gesamtheit gegen jede tiefer einschneidende Veränderung aus; im Besonderen wurde Verstärkung des altsprachlichen Unterrichts auf Kosten des naturwissenschaftlichen abgelehnt. — Allerdings kann man sich, angesichts dieser Verhandlungen kaum der Ansicht erwehren, daß nicht so sehr die Überzeugung von der Vollkommenheit des Bestehenden, als die völlige Verschiedenheit der Ansichten über die Richtung, in der das Bessere zu suchen sei, und vielleicht auch die Furcht, daß jedes Abgehen vom Bestehenden gemeinsamen Gegnern Eingang in die Gymnasien verschaffen werde, die Ursachen sind, welche Veränderungen des Lehrplanes verhindern. Denn das wird man sich nicht verhehlen können, wenn irgendwo die Klagen über Überbürdung Grund haben, dann muß es in den österreichischen Gymnasien der Fall sein, welche, mit Schwierigkeiten aller Art, namentlich auch den aus der Vielsprachigkeit des Landes fließenden kämpfend, in kürzerem Kursus, als die deutschen Gymnasien, mehr in Mathematik und Naturwissenschaft und nicht weniger in den alten Sprachen leisten sollen.

Ich bemerke zum Schluß noch, daß, nachdem in den fünfziger Jahren der Einfluß des Klerus auf das gelehrte Schulwesen wieder stärker geworden war, seit 1866 einerseits in der Säkularisierung und andererseits in der Nationalisierung der Gymnasien Fortschritte gemacht worden sind. Nach dem Ausscheiden Österreichs aus der politischen Einheit mit Deutschland ließ sich die deutsche Sprache nicht mehr als die alleinige Unterrichtssprache der Gymnasien festhalten; es gilt jetzt das Prinzip, daß der Unterricht in der Sprache erteilt wird, in welcher die Bildung der Schüler am besten gefördert werde. —

Das Jahr 1848 brachte auch in die bayerischen Verhältnisse eine Wendung. König Maximilian II. trat an die Stelle seines Vaters, von ähnlichen Hoffnungen, wie dieser, begrüßt. Wie einst Ludwig, so hatte Max als Kronprinz sich einen Schüler Thierschs genannt, in Hohenschwangau wurden Pindar und Thucydides gelesen (Leben Thierschs II, 507). Seit 1849 fanden Verhandlungen über die Revision des Lehrplanes der Gymnasien und Lateinschulen statt. Sie kamen

mit dem Erlaß der Schulordnung vom Jahre 1854 zum Abschluß (abgedruckt in der Zeitschr. f. d. G. W. 1854, 420—440). Im Ganzen bleibt sie den von Thiersch gewiesenen Wegen treu. Gegenüber den vorausgegangenen Reaktionsbestrebungen betont sie sehr entschieden die humanistische Tendenz des klassischen Unterrichts: es ist der ausdrückliche Wille S. M. des Königs, sagt in dem eigentümlich bayerischen Kurialstil die Einführungsverordnung, „daß Ernst und Gründlichkeit des Studiums unbedingt gesichert, und bei der Jugend Freude und Begeisterung für geistige und wissenschaftliche Beschäftigung und Bestrebung rege gemacht, leerer Mechanismus und Formalismus und vornehmlich alles geistlose Memorieren, wodurch die geistigen Kräfte des Jünglings abgestumpft werden, mit aller Strenge fern gehalten, daß namentlich bei Erklärung der alten Klassiker von der formell-linguistischen Behandlungsweise abgegangen und eine mehr dem sachlichen Inhalt und Geist der Autoren ins Auge fassende Erklärung zur Anwendung gebracht werde.“ Als das Ziel des Unterrichts bezeichnet die Ordnung eine höhere allgemeine Bildung auf Grundlage der tieferen Erkenntnis des Christentums und des Studiums der Sprachen und der Litteratur des klassischen Altertums. Das letztere bildet thatsächlich die Substanz des Unterrichts; es behält erheblich mehr als die Hälfte aller Stunden. Die Naturwissenschaften sind nur mit zwei Stunden Physik in den beiden letzten Jahren vertreten, Französisch mit zwei Stunden in den vier Gymnasialjahren, Deutsch, Geschichte und Geographie, sowie Religion mit zwei, Mathematik und Rechnen mit drei Stunden durch alle acht Klassen, wogegen Latein, abnehmend von unten bis oben, zehn bis sechs, Griechisch in den sechs oberen Klassen fünf bis sechs Stunden hat. Auch bleiben die Leistungen der Schüler in den alten Sprachen das Maß des „Fortgangs“, welcher, alter Sitte gemäß, aus der Zahl der vermiedenen Fehler in Skriptionen ermittelt wird: bei der Lokation und der Abgangsprüfung zählen Latein vierfach, Griechisch und Deutsch dreifach, Mathematik und Geschichte zweifach. Alle Klassenlehrer sind Philologen, sie erteilen den ganzen Unterricht, außer Mathematik und Religion, welche von Fachlehrern gegeben werden. Für die klassische Lektüre wird nochmals eingeschärft, daß es dabei nicht darum sich handle, Grammatiker, Kritiker und Archäologen zu bilden, sondern den Sinn für das Gute und Schöne zu entwickeln. Der lateinische Aufsatz wird überhaupt nicht erwähnt, er kommt auch in der Abgangsprüfung nicht vor, sondern nur eine Übersetzung ins Lateinische und Griechische.

Die letzte Schulordnung für die bayerischen Gelehrtenschulen ist vom Jahre 1874. Sie beruht auf Beratungen einer Kommission, welche

1869 in München zusammentrat. Zugleich begann die politische Umgestaltung Deutschlands ihren Einfluß zu üben. Eine Übereinkunft sämtlicher deutschen Staaten im Jahre 1874 setzte für die Maturitätszeugnisse, um denselben gleiche Wirkung hinsichtlich der Berechtigungen, namentlich auch des einjährigen Militärdienstes beilegen zu können, Normativbestimmungen über Ausdehnung und Lehrziel der Kurse der höheren Schulen fest. In Bayern wird die Anpassung an die norddeutschen Gymnasien sichtbar in der Verlängerung des gelehrten Vorbereitungskursus von acht auf neun Jahre (durch Anfügung einer fünften Lateinschulklasse); in der, übrigens nicht erheblichen Vermehrung der Unterrichtsstunden, endlich in der Aufgebung einiger Erbstücke der alten bayerischen Pädagogik, wie der Prämien und der Lokation. Der Lehrplan und das Unterrichtsziel haben dagegen eine wesentliche Veränderung nicht erfahren; im Besonderen dauert das entschiedene Übergewicht des altsprachlichen Unterrichts und die äußerste Beschränkung der Naturwissenschaften fort. Näheres über die gegenwärtige Gestaltung des bayerischen Gelehrtenschulwesens bietet ein Artikel von Schiller in Schmids Encyklopädie I, 1083 ff. Die Zahl der Anstalten, um das noch zu bemerken, beträgt nach Mushackes Schulkalender gegenwärtig 33 vollständige Studienanstalten (Gymnasium und Lateinschule) und 46 isolierte Lateinschulen.

Auch in Württemberg drang die neue Zeit durch. In den fünfziger Jahren wurde das philologische Studium, welches bis dahin im Stift mit dem theologischen als Anhang vereinigt geblieben war, durch eine Reihe von Verordnungen als ein selbständiges Berufsstudium konstituiert. In dem Sinne der Loslösung des Lehramts vom Kirchenamt wirkte zugleich die Hebung des 1838 errichteten philologischen Seminars und die Beiziehung von Universitätsprofessoren zu den Lehramtsprüfungen, welche bisher von den Professoren des Stuttgarter Gymnasiums waren abgehalten worden; ein Prüfungsreglement wurde 1865 gegeben. Ein Lehrplan wurde, nach Beratung durch eine Kommission, 1852 vom Oberstudienrat redigiert, jedoch nicht als allgemein verpflichtender publiziert; doch haben die einzelnen Schulen sich allmählich nach ihm gestaltet. Die alten Übungen der Klosterschule, lateinische Verse, Lateinreden, Logik und Rhetorik im lateinischen Vortrag, sind auch in Württemberg verschwunden, ebenso die Übungen im Griechischschreiben auf der Oberstufe, an deren Stelle Übersetzung griechischer Diktate ins Deutsche getreten sind. Neben den alten Sprachen wird gegenwärtig im Gymnasium Deutsch in zwei, Französisch in zwei bis vier, Geschichte und Geographie in drei bis vier, Religion in zwei, Mathematik in zwei bis vier, Naturwissenschaften in zwei

wöchentlichen Stunden gelehrt (Hirzel in Schmids Encyklopädie X, 541 ff.). Die Zahl der gymnasialen Lehranstalten in Württemberg betrug im Jahre 1883 nach Mushacke, außer den vier alten Klosterschulen, zehn Gymnasien und 69 Lateinschulen mit sehr verschiedener Klassen- und Schülerzahl (32 zweiklassige, 25 einklassige).

Das badische Gelehrtenschulwesen hat sich noch enger an das norddeutsche angeschlossen, unter anderem auch durch die Annahme der preußischen Benennungsweise für die Klassen und Anstalten (1872). Schon seit 1862 war eine Anzahl preußischer Schulmänner in den badischen Schuldienst gezogen worden; die griechischen Stunden wurden vermehrt, schriftliche Übungen in der griechischen Sprache angeordnet und überhaupt die Zügel des philologischen Regiments straffer angezogen (Holtzmann in Schmids Encyklopädie I, 369). Es giebt gegenwärtig in Baden dreizehn Gymnasien und drei Progymnasien.

Drittes Kapitel.

Reaktion und neue Ära in Preußen.

Mit der politischen Reaktion, welche in Preußen der Revolution folgte, trat eine entsprechende Reaktion gegen die Bestrebungen des Jahres 1848 auch auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichtswesens ein. Auf das Ministerium v. Ladenberg, welches von dem vormärzlichen Ministerium durch die beiden kurz dauernden Amtsführungen v. Schwerins und Rodbertus' getrennt war, folgte Ende 1850 das Ministerium v. Raumer. Eine apologetisch-panegyrische Darstellung der Verwaltung desselben giebt ein (anonym erschienenes) Schriftchen von Bindewald, einem der Räte: der Staatsminister v. R. und seine Verwaltung (1860). Im Ganzen ist die Politik Raumers eine Fortführung der Politik Eichhorns, nur daß diese das Jahr 1848 vor sich hatte, jene es hinter sich hat. „Für Eichhorn handelte es sich darum, die Kräfte, die er in den Kampf führen wollte, erst zu wecken und zu organisieren; Raumer fand nach niedergeworfener Revolution eine für den alten Glauben und das alte Recht kräftig eintretende Partei vor. Eichhorn, obwohl in scharfem Gegensatz gegen den Rationalismus und Pantheismus der Zeit, wollte doch nicht als Mann des kirchlichen Dogmas gelten; sein Standpunkt war der der gläubigen Theologie.

Raumer kannte keinen höheren Ruhm als den, ein treuer Sohn der Kirche zu sein“ (S. 14). Man kann auch sagen: Eichhorn wollte oder sollte mit geistigen Mitteln dem verderbten Zeitgeist steuern, Raumer mit politischen. Die Zeit der Realpolitik beginnt, die Politik der Sentimentalität ist am Ende; ging diese darauf aus, auf die Gesinnung zu wirken, so setzte jene sich in erster Linie zur Aufgabe, die Ordnung zu befestigen. Was ein alter Rektor von Lüneburg vor 300 Jahren als der Weisheit letzten Schluß ausgesprochen hatte, das könnte man ganz wohl als Überschrift über das Kirchen- und Schulregiment des Ministeriums Raumer schreiben: *grammatica in scholis facit miracula, catechismus in ecclesia.*

Am ungehemmtesten schaltete das neue Schulregiment auf dem Gebiet der Volksschule; in den drei vielgenannten Regulativen vom 1., 2. und 3. Oktober 1854 (v. Rönne I, Anhang), deren Verfasser Ferdinand Stiehl war, kommt seine Tendenz am reinsten zum Ausdruck. Den in denselben ausgesprochenen allgemeinen pädagogischen Grundsätzen wird jede Pädagogik und am meisten die von ihnen bekämpfte Pestalozzische Richtung Beifall schenken können. Man muß sich aber durch dieselben über die wirkliche Meinung der einzelnen Bestimmungen nicht täuschen lassen: dieselben sind vom Mißtrauen gegen die Seminare, ihre Lehrer und Zöglinge, eingegeben; ihre Absicht ist, der Entwickelung individuellen geistigen Lebens, oder, wie man damals zu sagen pflegte, subjektiven Meinens vorzubeugen. Man halte folgende Bestimmungen über den Seminarunterricht gegen einander: für den Rechenunterricht wird kein Lehrbuch vorgeschrieben; „es kann bei der Auswahl eines solchen den Wünschen des Lehrers und den lokalen Verhältnissen ein größerer Spielraum gestattet werden, als bei andern, sittlichen Inhalt habenden Disziplinen zulässig ist.“ Dagegen wird für den Religionsunterricht ein bestimmtes Lehrbuch vorgeschrieben, „welches dasjenige vollständig enthält, was künftigen Schullehrern in bestimmter Fassung zu wissen notwendig ist. Aufgabe des Lehrers (man merke wohl, des Seminarlehrers) ist es, den Inhalt dieses Leitfadens zu erläutern, zum vollen Verständnis der Zöglinge zu bringen und zu ihrem freien geistigen Eigentum zu machen, ohne daß es weiterer materieller Zuthaten von seiner Seite bedürfte.“ Ich weiß nicht, ob man einem Lehrer den Vorwurf des Mißverständnisses gemacht oder zu machen das Recht gehabt hätte, der dieser Vorschrift durch Auswendiglernenlassen des vorgeschriebenen Lehrbuchs am besten nachzukommen überzeugt gewesen wäre.

So suchte das Ministerium die Volksschule, „das verhätschelte Kind des von der Kirche emanzipierten Zeitgeistes“ zurechtzubringen und

„dem volksverderbenden Treiben eines räsonnierenden, kosmopolitischen Schulmeistertums“ Einhalt zu thun (Bindewald 91, 99). Wenn man dem Verfasser glauben will, so ist ihm dies auch vollkommen gelungen: der Jugendunterricht sei durch Raumer wieder auf christlich-nationale Grundlage gestellt; die Volksschule bilde wieder die Jugend zur Treue gegen ihren himmlischen und irdischen König. Fürwahr, ein großer Glaube an Verordnungen!

Zurückhaltender verfuhr das Ministerium gegen die Gymnasien und Universitäten; die Erfahrungen der vormärzlichen Regierung, welche die Umkehr bei den Universitäten hatte beginnen lassen wollen, waren noch in zu frischer Erinnerung. Niemals, sagt Bindewald, sei der Stimme der Fakultäten bei Besetzung von Lehrstühlen so viel eingeräumt worden, nie sei der Minister darüber in Zweifel gewesen, daß hier wissenschaftliche Tüchtigkeit das Entscheidende sei (S. 73 ff.). Mehr sei es schon bei den Gymnasiallehrern und vor allem bei den Direktoren auf christliche Erkenntnis und Überzeugung angekommen, doch habe auch hier gründliches Wissen und bewährtes Lehrgeschick an erster Stelle gestanden. „Nur wo dies mit guter Gesinnung vereinigt war, konnte Raumer Vertrauen fassen, wer bloß letztere produzierte, war nicht sein Mann“ (S. 83). Eine große Anzahl älterer Direktoren wurde pensioniert und durch jüngere Kräfte ersetzt, in acht Jahren wurden 72 Direktorate, mehr als die Hälfte aller vorhandenen, neu besetzt. Die Revisionen waren in dieser Hinsicht von Wichtigkeit: sie gaben den Ministerialräten Gelegenheit, diejenigen Persönlichkeiten kennen zu lernen, welche für die Direktor- und Schulratstellen in Aussicht zu nehmen seien (82).

Im Mai 1852 trat Ludwig Wiese als Dezernent für das Gymnasialwesen ins Ministerium, welche Stellung er bis 1875 inne hatte. Zu Herford 1806 geboren, hatte er in Berlin auf dem Friedrich-Wilhelmsgymnasium unter Spilleke seine Schulbildung erhalten und ebendort die Universität besucht; seit 1838 war er Professor am Joachimsthal gewesen. Sein Eintritt in das Ministerium bedeutete zunächst, daß die Regierung mit den Philologen Frieden haben wolle, die irritierende Polemik, welche Eilers und seine Freunde gegen das humanistische Heidentum der Philologen geführt hatten, hörte auf. Schon vor dem Eintritt in die Regierung hatte Wiese in diesem Punkt öffentlich Stellung genommen; die lebhaft geführten Unterhandlungen über die Errichtung „christlicher“ Gymnasien hatte ihm hierzu Gelegenheit gegeben. Es war nämlich durch die Besorgnis, daß in dem seit 1848 des christlichen Charakters auch formell entkleideten Staate die Gymnasien auch den letzten Rest des Christlichen fallen lassen würden,

in den Kreisen, aus welchen jene Angriffe gegen die Philologen hervorgegangen waren, das Bestreben hervorgerufen worden, aus privaten Mitteln freie Gelehrtenschulen mit ausgesprochen christlichem Charakter zu begründen. Eine derartige Anstalt kam in der That zu Stande, sie wurde im Juni 1851 zu Gütersloh unter der Leitung Th. Rumpels eröffnet. Der König interessierte sich persönlich für die Unternehmung; er sprach bei einem Besuch der Anstalt kurz nach der Eröffnung seine Billigung auf das unverhohlenste aus: „Es liegt in Ihrem Unternehmen eine schwere Anklage gegen die andern Lehranstalten, aber sie ist gerecht und wohl begründet und man kann sie nicht oft genug wiederholen. Viele dieser Anstalten sind glaubensbar. Man darf dies gerade in unserer Zeit aus falscher Weichlichkeit nicht verschweigen. Ich bin für Ihr Unternehmen mit ganzem Herzen; es muß durchaus unterstützt werden“ (Encyklopädie VI, 378). — Nicht ganz ebenso urteilte Wiese über die Sache. Er hatte kurz vor der Eröffnung in einem Artikel der Deutschen Zeitschrift für christliche Wissenschaft und christliches Leben (2. Jahrgang S. 146—159; März 1851) über die Stiftung „christlicher Gymnasien“ sich ausgesprochen. Wenn er auch dem erstrebten Ziel nicht abgeneigt ist, auch die Errichtung solcher Anstalten nicht geradezu verwirft, so ist der Ton des Artikels doch nicht der des ermunternden Zurufs, sondern der besorgten Warnung. In dem Prädikat „christlich“ findet er eine „anmaßliche Verurteilung der älteren Gymnasien“, die auch christlich seien und blieben. Er warnt vor einer puritanischen Zucht; er warnt auch vor einer falschen Stellung zur Wissenschaft und zum Altertum durch eine einseitig „christliche“ Behandlung. Die Zeiten seien vorüber, wo eine Versenkung in die Ideale der Heidenwelt der Jugend in der That gefährlich geworden sei. In unserer verwirrten und verwirrenden Zeit sei es der Jugend die größte Wohlthat, in der Betrachtung einer in sich befriedigten Zeit und der fest begrenzten, gehaltreichen Einfachheit erzogen zu werden, die für alle Lebenserscheinungen des Altertums charakteristisch sei, und gegen den auch bei der Jugend immer weiter wuchernden Anspruch auf Berechtigung des subjektiven Dafürhaltens gebe es kaum ein wirksameres Korrektiv, als die Gewöhnung an den Respekt, den die Alten in ihren Schriften überall vor den Dingen selbst in freiwilligster Unterordnung an den Tag legten. Er verwirft ausdrücklich christianisierende, erbauliche Interpretationen der Schriftsteller; er beruft sich auf England, wo klassische Studien und christlicher Glaube in den öffentlichen Schulen sich durchaus als verträglich mit einander erwiesen.

Im Herbst desselben Jahres brachte Wiese dieselbe Angelegenheit

auf der Philologenversammlung zu Erlangen zur Sprache. Die dort geführten Verhandlungen, an denen von Süddeutschen NÄGELSBACH, ROTH, DÖDERLEIN, K. v. RAUMER, BÄUMLEIN, von Norddeutschen außer WIESE, ECKSTEIN und GEFFERS sich besonders beteiligten, sind für die Zeit höchst charakteristisch (Referat von ECKSTEIN in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen VI, 327—340). WIESE führte die Verhandlung herbei: es komme darauf an, gegenüber der Güterslоher Separation, dafür Zeugnis abzulegen, „daß die alten Gymnasien sich das Prädikat der Christlichkeit nicht nehmen lassen könnten noch wollten.“ Die Versammlung sprach sich einmütig zustimmend aus. In der nächsten Sitzung wurden folgende, vom Vorsitzenden (BÄUMLEIN) formulierte Thesen über das Verhältnis des Christentums zum Altertum vorgelegt:

1) „Das Verhältnis der klassischen Litteratur zum Christentum, an und für sich genommen, muß nicht als ein feindliches betrachtet werden, richtiger wird die erstere in ihrem religiösen Gehalt als Vorstufe des Christentums betrachtet, in welcher wir selbst bei ihren Verirrungen ein Suchen und Ahnen der Wahrheit anzuerkennen haben; in ihrem übrigen Gehalt als die schöne Entfaltung einer wesentlichen Seite der Humanität, die sich harmonisch mit christlichem Glauben verbinden kann.

2) Bei dieser Auffassung ist in dem Lehrer kein Streit zwischen klassischen Studien und Christentum.

a) der lebendige christliche Glaube schließt die Liebe zu der Humanität nicht aus, die in der klassischen Litteratur sich offenbart, er schließt nicht aus, auch in der klassischen Litteratur Ahnungen, Strahlen göttlicher Weisheit freudig anzuerkennen;

aber unmöglich ist bei ihr eine gegen das Christentum feindlich gerichtete Liebe des griechischen und römischen Wesens und Glaubens, unmöglich andererseits eine hochmütige Verachtung heidnischen Glaubens.

Wir müssen noch einen Schritt weiter gehen:

b) Da uns die Kirche die Segnungen des Christentums vermittelt, so schließt die Liebe zum Christentum auch die Liebe zur Kirche in sich, der wir das Christentum verdanken; der Lehrer kann die Kirche nicht ignorieren, er kann sich nicht von ihr eigenmächtig lösen, ohne besorgen zu müssen, daß das Band mit dem Christentum selbst gelöst werde.

3) In der gelehrten Schule soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichts sein, er soll die Norm sein, an welcher das Andere, seine Bedeutung für das innerste Leben,

gemessen wird; aber die übrigen Lehrgegenstände, und so auch der klassische Unterricht, sollen in ihrem eigentümlichen Wesen erhalten und behandelt, nicht vom Religionsunterricht verdrängt und absorbiert werden. Ebensowenig erscheint eine Vermehrung des Religionsunterrichts mit Beschränkung des klassischen Unterrichts im Interesse der christlichen Religion notwendig; sie würde auch zur Befestigung des christlichen Glaubens nicht förderlich sein, wenn es der Schule an ihrer bewegenden Kraft, dem christlichen Sinne, fehlte."

Die Thesen wurden verlesen. Zu 1) wurden ein paar Bemerkungen gemacht. Bei 2) und 3) wußte niemand etwas dazu- noch abzuthun, so vortrefflich sei alles gesagt. Der Vorsitzende schloß die Diskussion mit freudigem Dank: dieser allgemeine Einklang werde allen gewiß eine teure, werte Erinnerung bleiben.

Die Verhandlung wendete sich dann der Frage zu: wie Lehrer zu gewinnen seien, die in diesem Sinne wirkten. Die Vereinigung theologischer Studien mit philologischen wurde für den geeigneten Weg angesehen und allgemein als wünschenswert erklärt. Doch gelangte die These (Wiese, Roth, Nägelsbach): daß Kandidaten des höheren Lehramts, welche den Anspruch machten, Klassenlehrer zu werden, sich über die Benutzung exegetischer und dogmatischer Vorlesungen auszuweisen angehalten werden sollten, wegen formeller Bedenken nicht zur Annahme.

Ich habe die Formeln vollständig mitgeteilt, weil sie der eigenste Ausdruck des Geistes sind, welcher während des folgenden Zeitalters in den maßgebenden Kreisen der Gymnasialwelt herrschte; eine große Anzahl von Schriftstellern über Gymnasialangelegenheiten hat darin ihr *credo* gefunden. Statt Namen zu nennen, kann ich auf das Verzeichnis der Mitarbeiter der Schmidschen Encyklopädie (im Bd. XI) verweisen; dieselben gehören mit wenigen Ausnahmen dieser synkretistischen Richtung an, die einen das Humanistische, die andern das Christliche betonend, alle aber überzeugt, daß diese beiden Elemente nicht bloß verträglich, sondern sogar als Ergänzungen zusammengehörig seien.

Es liegt gar keine Ursache vor, daran zu zweifeln, daß jene Formeln die wirkliche Überzeugung dieser Männer ausdrücken. Der würdige Nägelsbach hat noch auf seinem Totenbette sich dazu bekannt:[1] „Notwendigkeit der klassischen Bildung, sonst bricht die Barbarei mit Macht über uns herein, aber auch Unentbehrlichkeit einer gründlichen Kenntnis des Evangeliums, sonst bleibt das klassische Altertum nicht nur unver-

[1] Thomasius in der Grabrede, Jahrbücher für Phil. und Päd. (1859), Bd. LXXX, 421.

standen, sondern es bringt uns ein unheilvolles Heidentum." Wohl aber scheint daran gezweifelt werden zu müssen, daß das wesentliche Verhältnis zwischen Hellenismus und Christentum darin zutreffend ausgedrückt ist. Bisher war auf beiden Seiten mit einmütiger Überzeugung angenommen worden, daß Heidentum und Christentum im Gegensatz zu einander ständen. Hiervon war nicht blos das ursprüngliche Christentum und das Mittelalter, sondern ebenso sehr die Reformation und der Humanismus, sowohl der alte, als der neue, überzeugt gewesen. Jene wollte die Sprachen, aber ohne den Geist des Altertums, zum Dienst der Kirche; dieser wollte die Sprachen und den Geist, nämlich um durch ihn zu höherem und menschlicherem Leben, als in der Kirche und im Christentum zu finden sei, geführt zu werden; daß er hiermit auf das spezifisch Christliche verzichte, wußte er sehr wohl, wenn er auch nicht überall es für opportun hielt, dies auszusprechen. Hingegen, daß man zugleich Christ und Humanist, zugleich nach dem Geist des Heidentums gebildet und aus dem Geist des Christentums wiedergeboren sein könne, war noch niemals vorher behauptet worden; es scheint mir auch nicht mit Grund behauptet werden zu können. Daß man zugleich ein guter Theolog und ein guter Philolog sein könne, daran ist gar kein Zweifel; auch daran nicht, daß man griechische Bildung und Tugend schätzen und lieben und zugleich für das Leben der Heiligen Verständnis und Ehrfurcht haben könne. Auch das wird zuzugeben sein, daß sich gewisse Elemente des Griechentums und Christentums in einer Weltanschauung vereinigen lassen, und gewiß ist, daß das Christentum auf die Lebensauffassung auch solcher Persönlichkeiten, welche im Ganzen der griechischen oder natürlichen Würdigung der menschlichen Dinge folgen, einen nicht unbedeutenden Einfluß auszuüben vermag. Aber das scheint nicht möglich, daß die innerste Tendenz des Christentums mit der innersten Tendenz des Griechentums sich „harmonisch verbinde." Das Evangelium weiß von solcher Harmonie nichts; es setzt Fleisch und Geist einander entgegen und stellt dem, der auf den Geist säet, das ewige Leben, dem, der auf das Fleisch säet, dagegen das Verderben in Aussicht; das man beides neben einander thun könne, daß man etwa gymnastische und musische Künste im Sinne der griechischen Erziehung für diese Welt, und zugleich Übungen der Buße und Abkehr von dieser Welt in dem Sinne der Erlösungsreligion treiben könne, davon wissen Evangelisten und Apostel schlechterdings nichts. — Übrigens dürfte doch auch die Vereinigung einer wissenschaftlichen Philologie mit der kritiklosen, auf Autorität sich stützenden Annahme der Wahrheit aller in den kanonischen Büchern berichteten Thatsachen, welche Annahme mit dem christlichen Glauben als iden-

tisch oder wenigstens als untrennbar verbunden zu setzen gerade jene Zeit sehr starke Neigung hatte, sehr erhebliche subjektive und objektive Schwierigkeiten haben.

Ich kann mich nicht der Ansicht erwehren, daß die Neigung, den Gegensatz zwischen Christlichem und Griechischem, zwischen Theologie und Philologie zurücktreten zu lassen, nicht ohne erkennbaren Zusammenhang mit der politischen Lage war. Es mußte in der damaligen kritischen Situation allerdings ratsam erscheinen, den Krieg zwischen Theologen und Philologen, welcher unter dem früheren Ministerium entbrannt war, einzustellen. Schwerlich konnten die Theologen, da die Aussicht, die Gymnasien unmittelbar unter die kirchliche Leitung zurückzubringen, so gut wie ganz geschwunden war, ein Schulregiment zu finden hoffen, welchem dieselben zu überlassen weniger gefährlich gewesen wäre, als das der klassischen Philologen. Daß der Sturz dieses Regiments nicht eine befreundetere Macht an die Stelle bringen werde, hatte das Jahr 1848 gezeigt. Aber auch den Philologen hatte das Revolutionsjahr zu denken gegeben; sie hatten Gelegenheit gehabt zu sehen, wie wenig ihre eigene Stellung in der öffentlichen Meinung befestigt war; sie hatten Ursache, die Verbindung mit der Autorität nicht von der Hand zu weisen.

Ich meine nicht, daß bewußte Erwägungen von dieser oder ähnlicher Art bei der Bildung jener Konkordienformel überall wirksam gewesen seien. Aber daß die Lage von manchen so empfunden wurde, und daß diese Empfindung wenigstens in einzelnen Fällen die politische Freundschaft der alten Gegensätze begründen half, läßt sich auch durch Zeugnisse beweisen. Auf dem Elberfelder Kirchentag (September 1851), wo auch über die Gründung christlicher Gymnasien verhandelt wurde, sprach Schulrat LANDFERMANN aus Koblenz als Referent in folgender Weise sich aus: Je tiefer die klassischen Studien betrieben werden, „desto mehr tritt neben ihrem sonstigen Bildungswert auch das ins Licht, daß die Klassiker in einem harmloseren Verhältnis zu christlicher Bildung stehen, als unzählige andere Erzeugnisse moderner Litteratur, zu denen man statt ihrer greifen möchte für die Jugend, ja daß sie ein bedeutendes propädeutisches Moment grade für christliche Bildung in sich tragen. Welchen ärgeren Feind hat die christliche Bildung als die ausschließliche Richtung der Geister auf das Handgreifliche, auf den Bedarf des sinnlichen Lebens, als den Utilitarismus, der vom Materialismus ausgeht und im Materialismus endet?“[1] Also, gegenüber dem Feinde, der in den eben vergangenen Jahren das Haupt

[1] Die Rede ist abgedruckt in der Ztschr. für G. W. VI, 316—327.

erhoben hatte, sind die klassische Philologie und die kirchliche Theologie Bundesgenossen. In ähnlichem Sinn hat sich R. G. Heiland, zuletzt Schulrat in der Provinz Sachsen, wiederholt geäußert; man sehe den Artikel Gymnasium in Schmids Encyklopädie oder einen Vortrag über die höheren Schulen in ihrer Bedeutung für die Nation (mitgeteilt in der Biographie Heilands von Herbst, welche Schrift überhaupt für die Anschauungsweise dieser Richtung viel Charakteristisches enthält). Von theologischer Seite ist dieselbe Ansicht in sehr bezeichnender Weise in Pastor Jessens schleswig-holsteinischer Schulgeschichte zum Ausdruck gekommen. Am Schluß des Buches wird die Zukunft der Gelehrtenschule erwogen und gesagt: sie könne nur eine „konservative" sein. Die Aufgabe des Gymnasiums sei, gegen die Anforderungen des materialistischen Zeitgeistes die ihm geliehenen Güter treu zu bewahren, vor allem auch „der Kirche zu dienen"; die klassische Philologie werde für immer ihre Grundlage bleiben. „Es ist grundfalsch, sich das Christentum im prinzipiellen Haß gegen das klassische Altertum zu denken. Allerdings stehen die Klassiker auf dem Boden des Heidentums, wenn auch dem spezifisch Heidnischen fern; allein ihr innerer Blick, ihr Sehnen und Denken ist doch unbewußt dem Christentum zugewandt, während grade viele der gepriesensten deutschen Klassiker, die uns zu ihrem Ersatz für die studierende Jugend vorgeschlagen werden, aus ihrer Abneigung gegen das Evangelium gar kein Hehl machen. Es liegt für den Christen und den Freund des klassischen Altertums etwas ungemein Herzerhebendes in der Wahrnehmung, daß fast tausend Jahre hindurch, von Homer bis Seneca, jeder spätere Klassiker immer um einen Schritt dem Christentum näher tritt."

So viel zur Charakteristik des Verhältnisses, in welchem das Schulregiment während des folgenden Zeitalters zum klassischen Altertum stand. Ich gehe noch kurz auf seine allgemeinen gymnasialpädagogischen Anschauungen ein. Auch hierfür enthält der eben erwähnte Aufsatz Wieses einige bemerkenswerte Äußerungen. Es heißt dort: „Es thut not zu größerer Einfachheit und Einheit des Unterrichts und zu sorgfältiger Beachtung und Schonung der besonderen Eigentümlichkeit des Zöglings zurückzukehren. Die allmählich aus Nachgiebigkeit gegen Zeitforderungen angewachsene Mannigfaltigkeit des Lektionsplanes, verbunden mit einer dem Klassensystem widersprechenden Gleichstellung der Objekte, hat in vielen Fällen zu einer Überbürdung und Verwirrung des jugendlichen Geistes werden müssen: die Schulbildung ist ganz encyklopädisch geworden, und vor dem Vielerlei von Kenntnissen ist die Kraftentwickelung zurückgeblieben. Die herrschende Mittelmäßigkeit auf den deutschen Schulen ist mit auf Rechnung der Zer-

stückelung des Unterrichts zu setzen: das Bewußtsein der Zugehörigkeit alles Einzelnen zu einem gemeinsamen Mittelpunkt ist bei den Schülern nicht vorhanden; sie müssen zu oft wie von vorn anfangen und können darum ihres Lernens und Wissens nicht recht froh werden. Und wie die Einheit und das Ineinandergreifen in den Sachen fehlt, so gemeiniglich auch in den Personen: jeder für sich treibt sein Objekt mit Eifer, die Anforderungen eines jeden werden für gleichberechtigt gehalten, so geht die Einheit des gesamten Unterrichtszieles mehr und mehr verloren und die individualisierende Behandlung des Zöglings, die Erziehung im Unterricht, hat dabei unverhältnismäßig zurücktreten müssen." Es wird ferner gegen die rationalisierende Behandlung des Unterrichts, namentlich in der Religion und im Deutschen, und gegen die Vernachlässigung der gedächtnismäßigen Aneignung polemisiert.

Im Jahre 1850 war Wiese in England gewesen; er hatte, angezogen durch Th. Arnolds Schriften und Ruf als Rektor von Rugby, die öffentlichen Schulen des Landes besucht. In den 1851 zum erstenmal gedruckten „Briefen über englische Erziehung" berichtet er über die empfangenen Eindrücke. Die englischen Schulen standen in allem Wesentlichen noch auf dem Standpunkt des 16. Jahrhunderts. Die Aufklärung war, wie an dem ganzen Volke, so auch an seinen Schulen fast spurlos vorübergegangen; auch im Äußerlichen war das Mittelalter noch erhalten, in der klerikalen Tracht, dem einen Schulraum, in welchem alle Klassen gleichzeitig neben einander von den verschiedenen Lehrern, den alten Lokaten, unterrichtet wurden u. s. f. Religion und klassische Litteratur, letztere mit der alten Absicht der Imitation, besonders in lateinischen Versen, waren die Gegenstände des Unterrichts. Wiese sah die Dinge im günstigsten Licht. Das deutsche Gymnasium erreiche ohne Zweifel durchweg ein viel höheres Maß von Kenntnissen; der englische Knabe erscheine neben dem deutschen leicht unwissend; dagegen der deutsche neben jenem nicht selten dumm. Durch vieljährige Schulmeisterei, durch Buchkenntnisse und Fleiß selbst, werde er leicht unfähig, die Wirklichkeit zu fassen und auf sie zu wirken; während jener, durch den mechanischen Unterricht fast unberührt, im übrigen in der Freiheit sich seiner Glieder und des gesunden Menschenverstandes und Willens bedienen lerne. So trete er mit unerschöpfter Kraft in die Schule des Lebens. — Man sieht, in der pädagogischen Anschauung ist zwischen Wiese und Eilers im ganzen Übereinstimmung. Ihr Urteil über die Gymnasien und das was ihnen notthut, ist dasselbe: Vereinfachung und Konzentrierung des Unterrichts in der Richtung auf die Lateinschule, wie sie im Reformationsjahrhundert entstanden und in den Fürstenschulen bis in das 19. Jahrhundert sich

erhalten hatte. — Auch der Minister teilte diese Anschauungen. Er hatte auf dem Gymnasium (in Stettin) sich gern in lateinischen, ja selbst griechischen Versen versucht. Er begünstigte alle Bestrebungen, welche darauf zielten, zu den Wegen zurückzukehren, auf denen man ehedem fertig Lateinisch sprechen und schreiben gelernt habe (BINDEWALD 84, 86).

Vielleicht ist die Anschauung der Gymnasialpädagogik der Restauration nirgend rückhaltloser und zugleich der Gegensatz gegen die voraufgegangenen Bildungsbestrebungen nirgend schneidender ausgesprochen worden, als in einem kleinen Schriftchen von WIESES Kollegen am Joachimsthal, M. SEYFFERT: Das Privatstudium (1852). Die Summe der Vorwürfe, welche dem durch JOH. SCHULZE instituierten Gymnasium gemacht werden, ist: das Pensum hat das freie Privatstudium verschlungen. Ich teile ein paar Stellen aus dem interessanten Schriftchen mit: „Das Pensum ist aus einem schützenden Grenzgott unvermerkt ein böser Dämon geworden, welcher die Ruhe des Kindes, das sonst in ungestörter Heiterkeit um denselben spielte, geraubt und in Furcht und Angst verwandelt hat; das Pensum ist es, welches den Lehrer, der sich seiner beklemmenden Einwirkung gern entziehen oder das nebelhafte Gespenst packen möchte, fort und fort höhnt und ihn zu rastloser Eile treibt; das Pensum endlich ist es, welches in der Hand der beaufsichtigenden Behörden nur zu leicht ohne ihr Wissen und Willen zn einem Medusenhaupt wird, vor dessen drohendem Anblick alles Lebende erstarrt. Das Pensum ward der Probierstein der Tüchtigkeit des Lehrers und die Examina der Schüler die Gelegenheit, bei der er sich ausweisen sollte und nun in unwillkürlicher Verirrung die armen Schlachtopfer seines grausamen Lehreifers vor den Altar der blassen Göttin Ostentatio führte. Welche kontrolierende Behörde war geneigt, nicht nach dem zu fragen, was die Schüler fertig gelernt hatten und auswendig wußten, sondern nach dem, was sie inwendig geworden waren und an geistiger wie sittlicher Kraft gewonnen hatten? So wurde denn das Wissen durch die wichtigsten Institute der Schulordnung, wie es schien, zu dem Hauptfaktor der Bildung gestempelt und das Dozieren als Alleinherrscher auf den Thron der Pädagogik gesetzt. Und wir wundern uns über die Mattherzigkeit unserer Jugend, die, umhergetrieben und abgejagt, die ruhelose Weisheit des Lehrers mit dem reiz- und genußlosen Gefühl der rezipierenden Langeweile erkaufen muß?“ Die Angst vor dem Hohn der Realisten sei es im Grunde, welche in diese falsche Bahn geleitet habe. Man fürchtete den Vorwurf, daß die Schule mit leerem Formelwesen den Schüler hinhalte, ohne seine Erkenntnis der Dinge zu vermehren. „Oder was war es anders, wenn

man dem formalen Unterricht in den alten Sprachen nur insoweit seine Geltung lassen wollte, als er den Schüler zur Lektüre und zum Verständnis, wie man meinte, der gesamten Hauptzweige der antiken Litteratur befähigte, und diese Kenntnis als das Ziel des Gymnasialunterrichts in den klassischen Sprachen hinstellte?“ Zum erzwungenen Viellesen der alten Schriftsteller in Schule und Haus fügte man dann noch deutsche Litteratur und Philosophie, Geschichte und Naturwissenschaft und Mathematik. „Der Reichtum des Geistes ist es, an dem wir zu Grunde gegangen sind, und wir erkennen jetzt voll Beschämung und Reue, daß auch in der Pädagogik nur die geistig Armen die Seligen sind. Wir haben die Seele des Knaben zum *receptaculum* der verschiedenartigsten Kenntnisse gemacht, die er entweder unverdaut wieder von sich geben oder nur mit übermäßiger Anstrengung seiner Kräfte verarbeiten konnte, die ihm aber das freudige Gefühl des geistigen Wachstums nicht verliehen.“

Das ist das Übel; das Heilmittel ist die Rückkehr zu dem alten Schulbetrieb, wie er in den Fürstenschulen sich erhalten hatte, und wie er durch Spitzner in Wittenberg wieder eingeführt worden war. „Es ist einzig und allein das formale Prinzip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Wert verleiht und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel macht.“ Grammatische Schulung, in dem alten Sinne des Wortes, das sei eigentlich das Eine, was notthue. Hierzu diene nicht viel lesen und auch nicht viel schreiben, sondern stilles sich vertiefen in die Form der fremden Sprache, lesendes und nachbildendes. Die höchste Bedeutung in dieser Absicht habe die lateinische Versifikation, das liberalste aller Bildungsmittel, die Lebensader der hochberühmten alten Schulen Sachsens und Englands. „Die beiden Zeilen des lateinischen Distichon bergen einen Schatz von Wunderkräften, den jeder heben kann, der die Teile des Ganzen selbst zusammensetzen lernt. In dem kleinen Rahmen dieser einfachsten aller Stanzen ist das allgemeinste Gesetz alles Rhythmus veranschaulicht. Dieser Ton dringt dem Knaben ans Herz und er frohlockt, wenn man ihm die Möglichkeit der eigenen Nachbildung zeigt.“ Natürlich erscheint dann die Übung im Griechischschreiben als ebenso notwendig. Das heutige realistische Treiben sei geradezu eine Versündigung an der geistvollsten Sprache der Welt. Wenn es auf den Inhalt ankomme, dann nehme man doch Übersetzungen, wie ja übrigens die Schüler, durch den Instinkt geleitet, zu thun pflegten. — Es versteht sich von selbst, daß „durch solche Schulphilologie jede Propädeutik der Philosophie überflüssig wird, indem sie selbst die konkreteste und deshalb den Zwecken

der allgemeinen wissenschaftlichen Vorbildung entsprechendste Vermittlerin aller Fundamentalwissenschaften des Geistes ist.“ Nicht minder, daß eine eigene Unterweisung in dem Gebrauch der deutschen Sprache überflüssig ist. Die Nationalitätsbestrebungen, sofern sie von der Wurzel der Humanität im klassischen Altertum loslösen, sind eine Verderbung der Jugend.

Aber wirkliche Freiheit des Studiums sei die Voraussetzung. Die erzwungene und kontrolierte sogenannte Privatlektüre thue es nicht. Und hierfür sei Befreiung vom Pensum Bedingung. „Wenn, wie es bisher in den beiden obersten Klassen der Fall war, die Präparation für vier oder fünf verschiedene Schriftsteller und zwar nach dem Prinzip des Viellesens in ziemlich bedeutendem Umfang gefordert wird; wenn in Prima allmonatlich eine deutsche und eine lateinische freie Arbeit sich drängen,[1] zu denen gelegentlich wohl gar noch ein freier Vortrag sich gesellt; wenn daneben die übrigen Disziplinen mit gleichen Ansprüchen an den Fleiß des Schülers für Repetitionen, Exercitia, Vorträge u. s. w. auftreten: so findet das Privatstudium nirgend eine Stätte.“ Den Schluß des Schriftchens bildet der Entwurf einer Anleitung zum Privatstudium für Sekunda, der eine Reihe vortrefflicher stilistisch-rhetorischer Übungen mit Beispielen enthält.

G. Kiessling, einst auch Mitglied der Reisigschen Sozietät, später Meinekes Nachfolger im Direktorat des Joachimsthals, hat in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (1872, S. 847—879) einen Abriß von Seyfferts Leben gegeben. Es tritt darin sehr deutlich hervor, wie die Kunst des Lateinschreibens von Anfang bis zu Ende der Mittelpunkt dieses Lebens war. In Spitzners Schule in Wittenberg waren lateinische Prosa und Verse Seyfferts Freude und Stolz. In Halle erwarb er sich mit einer Probearbeit das Lob des angebeteten Reisig: so habe er als Student nicht Latein schreiben können. Und wieder als Lehrer gewann er in den Stunden, die der Anleitung zum Lateinschreiben bestimmt waren, seine größten Erfolge; da konnte keiner widerstehen. Bekanntlich liegen auch seine schriftstellerischen Leistungen fast ausschließlich auf diesem Gebiet. Seyffert vergaß, wie es zu geschehen pflegt, dies in Anschlag zu bringen; er schreibt der Natur des

[1] Nach Ausweis der Programme wurden im Jahr 1840/41 auf dem Gymnasium zu Eisleben unter dem Direktorat Ellendts an Aufsätzen geliefert: von der III zwölf deutsche Aufsätze, von II elf deutsche, sieben lateinische, von I zwölf deutsche (darunter zwei freie metrische), 14 lateinische Aufsätze und elf lateinische Versspecimina. In demselben Jahr lieferten die Schüler des Domgymnasiums in Halberstadt in der Selekta 18 lateinische und zwölf deutsche, in I 21 lateinische und 24 deutsche, in II vier lateinische und 17 deutsche Aufsätze.

Gegenstandes zu, was doch wesentlich auf persönlicher Neigung und Begabung, sodann aber in der Gunst der Umstände beruhte: dem neuen Humanismus war es gelungen, den Glauben an die Bedeutung lateinischer Verse wieder zu erwecken. Zu kurzem Leben; wer glaubt jetzt noch daran?

Betrachten wir nun die Maßregeln, wodurch die Verwirklichung solcher Ansichten von Seiten der Schulverwaltung unternommen wurde. Zunächst mag mit einem Wort der Anordnungen Erwähnung geschehen, deren Zweck war, den christlichen Charakter der Gymnasien zu sichern. In Kurhessen wurde unter Vilmars Regiment der Weg eingeschlagen, von jedem Lehrer einen Revers unterschreiben zu lassen, worin er sich verpflichtete „nichts gegen die evangelische Kirche zu unternehmen, resp. die seinem Unterricht anvertrauten Schüler für die Ordnung der Kirche zu erziehen," welchen Revers, nach einigen Schwierigkeiten, in der That alle unterschrieben, bis auf einen, der deshalb entlassen wurde. Durch ein ähnliches Verfahren suchten einige Pommersche Stadtgemeinden den Ausschluß ungläubiger Lehrer von ihren neugegründeten oder aus Realschulen umgeformten Gymnasien zu bewirken.[1] Die preußische Regierung war besonnen genug, auf so zweifelhafte Mittel, sich des kirchlichen Glaubens der Lehrer zu versichern, zu verzichten. Sie suchte dagegen den Lehrerkollegien Theologen und theologische Bildung wieder zuzuführen. Jenes wird bezweckt durch eine Anordnung vom 10. August 1853, welche den Kandidaten der Theologie für die Prüfung *pro facultate docendi* gewisse Erleichterungen gewährte (Rönne II, 59); dieses durch Reskripte an die theologischen Fakultäten, welche zur Haltung von theologischen Vorlesungen für weitere Kreise, namentlich auch für die künftigen Gymnasiallehrer, auffordern (Wiese, Ges. und Verordn. II, 8). Durch einen Erlaß des Oberkirchenrats vom 14. November 1854 wurde den Generalsuperintendenten die Pflicht eingeschärft, welche ihnen durch eine Verordnung von 1829 aufgetragen war, „auf die religiöse und kirchliche Tendenz der gelehrten Schulen zu achten." Durch Aufsicht über den Religionsunterricht, durch Besuch der Stunden, Einsicht in die Lehrbücher und etwa geführte Hefte, sollen sie sich Kenntnis davon verschaffen, ob der Religionsunterricht „im rechten Geist und nach reiner evangelischer Lehre erteilt werde." Die Inspektion müsse sich aber auf das ganze Werk der Schulen richten, ob ihm die religiöse Weihe (z. B. durch Anfangs- und Schlußgebet) nicht fehle.[2]

[1] Wiese, das höh. Schulwesen I, 138; II, 438 ff.; Ztschr. für G. W. V, 498.

[2] Im Jahre 1837 überlegte die westfälische Direktorenkonferenz die neue badische Gymnasialordnung, u. a. auch die Bestimmung, daß jede Religionsstunde

Auch davon müsse sie sich in Kenntnis halten, „ob die Anstalten durch geordneten Kirchenbesuch der Schüler unter Teilnahme der Lehrer, durch gemeinsamen Genuß des heil. Abendmahls, durch bestimmte Kirchensitze für die Schüler und durch die Teilnahme dieser an der Ausführung der Liturgie in einem bestimmten Verhältnis zur Kirche stehen" (SCHMIDS Encyklop. III, 141, Art. Gymnasium von HEILAND. Vgl. WIESE, Ges. und Verordn. I, 13).

Ob die Absicht, die Gymnasiallehrer und durch sie die Gebildeten der Religion und Kirche wieder zuzuführen, durch diese Maßregeln erreicht worden ist? Der Provinzialschulrat SCHRADER, ein Mann, der vielleicht eher geneigt ist, die Erfolge der Restaurationspolitik zu überals zu unterschätzen, giebt auf die Frage eine Antwort: unsere Gymnasiallehrer seien „nicht nur äußerlich gewandter und selbstbewußter geworden, sondern haben sich auch innerlich bei weitem mehr zu dem entwickelt, was der Engländer so glücklich in dem Begriff des Gentleman zusammenfaßt; es fehlt ihnen nur noch, was freilich der Mehrzahl der sogenannten Gebildeten fehlt, eine bewußtere, kräftigere und zugleich demütigere Teilnahme an unserer religiösen und kirchlichen Entwickelung."[1] — Ob die Mittel überhaupt geeignet waren religiöses Leben zu fördern? Wenn Religion Gottesfurcht ist, und wenn Gottesfurcht das Gegenteil von Menschenfurcht und Wahrhaftigkeit das Gegenteil von Scheinbarkeit und Ostentation ist, so wird darüber kein Zweifel sein, in welcher Richtung die Wirkung in Aussicht stehender Belohnungen oder andererseits Bedrohungen zu suchen ist.

„Der Weg zur Religion ist selbst Religion: ihn gehen die einzelnen Menschen, Nationen nur durch die einzelnen Menschen. Religion entsteht überall da, wo Menschenherzen fähig sind, eine Seite des Lebens Gottes zu erfassen. Gott wird nicht offenbart, sondern seines Daseins irgend welcher Strahl leuchtet ein und er thut das, weil die Menschen gerade nach der Richtung gewendet sind, in welcher stehend man ihn fassen kann. Der Fromme freut sich an Welt und Geschichte, weil er in beiden etwas erblickt, was nicht Welt und Geschichte ist.

Religion entsteht weiter da, wo Menschenherzen von irgend etwas sie Ängstigendem und Quälendem frei werden wollen. Gott wird nicht offenbart, sondern irgend etwas Ungöttliches in der Welt treibt, nach dem Gegenteile des Ungöttlichen zu greifen und das ist Gott. Der

mit Gebet zu beginnen und zu schließen sei. Sie zweifelte an der Zweckmäßigkeit derselben „da nicht jeder Lehrer die nötige Gewandtheit dazu besitze" (ERLER, I, 231).

[1] W. SCHRADER, die Verfassung der höheren Schulen (2. Aufl. 1881) S. 154; vgl. das ganze zweite Kapitel.

Mensch flüchtet vor Welt und Geschichte zu Gott, weil er in beiden etwas erblickt, das nicht zu ihm selbst stimmt.

Wenn irgend etwas für unsere Zeit charakteristisch ist, so ist es die brutale Tyrannei des Allgemeinen, dessen, was die alte Kirche Welt nannte, mag diese Welt sich als Gewohnheit, Mode, Sitte, Kultur, Gesellschaft, Staat, Kirche verkleiden. Alle andern Leiden sind gering gegen den Schmerz ein Helot zu sein, nie im Leben auch nur eine halbe Minute sich selbst gehören zu dürfen.

Alles liegt an den Menschen und an nichts hat Deutschland so großen Mangel, wie an Menschen, und keinem Dinge ist Deutschland mit seiner Anbetung des Staats, der öffentlichen Meinung, der Kultur, des Erfolgs, so feindlich wie dem, wodurch allein es Leben und Ehre erlangen kann, dem einzelnen Menschen." So Lagarde in seinen Deutschen Schriften, welche die ernsthaftesten Betrachtungen enthalten, zu denen das deutsche Volk in den letzten Jahren aufgefordert worden ist.

Die Revision des Lehrplans, welche schon seit 1840 auf der Tagesordnung stand, erfolgte durch die Verfügung vom 7. Januar 1856 und die zugehörige Verfügung vom 12. Januar über die Maturitätsprüfung.

Das Übel, um dessen Heilung es sich nach der Ansicht der Regierung dabei handelte, war, wie oben gezeigt ist, die Erdrückung des Schülers mit Pensen aus den verschiedenartigsten Unterrichtsgegenständen. Wieses Urteil hierüber hatte sich seit seinem Eintritt in die Verwaltung nicht geändert, wie nicht minder aus einer Verfügung vom 20. Mai 1854 gegen Überbürdung mit häuslichen Arbeiten, als aus einer ausdrücklichen Erklärung hervorgeht, die er in demselben Jahr auf der Philologenversammlung zu Altenburg abgab. Eckstein hatte, als das Thema der Überbürdung in der pädagogischen Sektion gelegentlich berührt wurde, geäußert: unsere Schüler hätten viel zu wenig zu thun, höchstens zwei bis drei Stunden des Tages, wobei ihnen zu unnützer Lektüre, Wirtshausbesuch etc. zu viel Zeit bleibe. Wiese erwiderte hierauf, „er könne aus vielfacher Erfahrung sagen, daß die Schüler überbürdet würden. Wenn sechs bis sieben Lehrer unterrichteten und jeder sein Fach recht fördern wolle, gehe es oft mit Unbarmherzigkeit her." (Ztschr. f. G. W. IX, 277.) In demselben Sinne äußerten sich andere Männer, die in der Schulverwaltung eine hervorragende Stellung einnahmen. In einem lesenswerten Artikel der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (IX, 745—791) bezeichnet Landfermann als den eigentlichen Schaden unseres Gymnasiums, daß es nicht mehr, wie früher im altsprachlichen Unterricht, ein beherrschendes Centrum habe.

Unter dem Einfluß des Reglements von 1834, welches die einzelnen Disziplinen ihrer Bedeutung nach fast ganz koordiniere, unter dem Einfluß von Behörden, welche hierin noch weiter gingen als die Reglements, unter dem Einfluß von Lehrern, denen es an Sinn für einen harmonischen Organismus des Unterrichts, an Pietät gegen die Schüler und an Einsicht in ihre Leistungsfähigkeit gebreche, wogegen Eitelkeit und Sucht sich auszuzeichnen, um so mächtiger in ihnen sei, geschehe es, daß die Schüler für alle Disziplinen gleich sehr in Anspruch genommen würden, oft am meisten für die, denen die wenigsten Lehrstunden zugeteilt seien, wo denn der häusliche Fleiß desto mehr thun müsse. „Die Behauptung, daß je mehr kenntnißreiche, eifrige und energische Lehrer eine Anstalt hat, desto gewisser die Schüler, hin- und hergezerrt von den verschiedenartigen Anforderungen der Schule, endlich matt und blasiert, mit völliger Misologie ihren Schulkursus abschließen, verliert an ihrer Paradoxie sehr, wenn man tiefer in die Mysterien des Schullebens einzublicken Gelegenheit hat.“ — Der Oberschulrat von Hannover, Kohlrausch, bestätigt in einem auf den Artikel Landfermanns Bezug nehmenden Aufsatz (X, 209—259) die Wahrnehmung, „daß der jetzigen Jugend, sowohl auf der Schule als der Universität, die Spannkraft und Selbstthätigkeit des Geistes, die Freudigkeit an ihrem Thun, die Idealität in ihren Ansichten und Bestrebungen vielfach fehle.“ Wenn er auch nicht allein die Schule für diese betrübenden Erscheinungen verantwortlich machen will, so ist er doch nicht in Zweifel, daß sie an ihrem Teil dazu beitrage.

Wie dem Übel begegnen? Die Versammlungen des Revolutionsjahres hatten zu helfen gedacht durch möglichste Beschränkung der formal-sprachlichen Übungen, vor allem durch Abschaffung des Lateinsprechens und -schreibens, soweit es nicht bloß zur Einübung des Sprachmaterials diene. Die ausgedehntere Lektüre der Klassiker, vorzugsweise der griechischen, schien ihnen geeignet, das Interesse der Schüler zu heben. Die Restaurationspädagogik ist von der Heilsamkeit der entgegengesetzten Maßregel überzeugt: man müsse den lateinischen Unterricht soweit auf Kosten des übrigen verstärken, daß der Schüler es hierin wieder zu einem wirklichen Können bringe, dann werde Freudigkeit und Stolz in die Schule zurückkehren. In diesem Sinne wurde auf der erwähnten Altenburger Philologenversammlung die Sache behandelt. Eckstein hatte die These gestellt: „der freie lateinische Aufsatz hat seine volle Berechtigung im Lehrplan des Gymnasiums und bei der Maturitätsprüfung.“ Mit einer einzigen Ausnahme (Dir. Raspe aus Güstrow) war die Versammlung, wenigstens was die Stellung im Lehrplan anlangt, derselben Ansicht. Auch Wiese ergriff das Wort.

„Man habe, sagt er, vom Lateinsprechen, -schreiben und -versifizieren viel zu viel fallen lassen und müsse mehr zu dem Alten zurückkehren, wobei freilich zu beklagen, daß die Schulen von der Universität nicht genug unterstützt würden.“ Nur den lateinischen Prüfungsaufsatz billigte er nicht: er sei zu schwer für den Durchschnitt der Schüler. Aus seiner umfangreichen Erfahrung müsse er sagen, „daß die Aufsätze der Mehrzahl nach sehr unbedeutend, meist Centonen von Phrasen und historischen Notizen seien. Von den maßlosen Betrügereien, die dabei vorkämen, habe man gar keinen Begriff. Der *conatus* dazu sei bei keiner Arbeit so groß; die Schüler brächten ganze Taschen voll mit, sie schrieben einzelne Sätze, die nur irgend paßten, *ad vocem* ab; man lasse sich die Prüfungsaufsätze sogar von andern fertigen und zahle nicht selten ein Louisdor dafür. Der Aufsatz müsse in der Schule beibehalten und noch viel eifriger betrieben werden, als bisher, aber der Prüfungsaufsatz möge diesseits des Examens in das letzte Vierteljahr gelegt werden. In Pforta hätten die Schüler lateinische Valediktionen, Reden, Gedichte geliefert; das sei gut.“ Der Versammlung schien jedoch, trotz dieser Erklärung, die Wichtigkeit des lateinischen Aufsatzes nicht hinlänglich kenntlich gemacht zu sein, ohne den Prüfungsaufsatz. Sie entschied mit 37 gegen 13 Stimmen für seine Beibehaltung. „Denn man kann sich darauf verlassen, daß, was nicht mehr als Maßstab der Reife gilt, alsbald auch in der Übung, zuerst von den Lehrern, dann natürlich auch von den Schülern gänzlich hintangesetzt und im Wesentlichen aus dem Lehrplan gestrichen werden wird.“ Ein furchtbar wahres Wort![1]

Die pädagogische Sektion der Philologenversammlung zu Stuttgart (1856) erörterte die Frage der poetischen Übungen in lateinischer Sprache. Daß lateinische Versifikation stattfinden müsse, darüber war nur eine Meinung. Auch entschied man sich für das Hinausgehen „über die Reproduktion zur Produktion“, wenn auch nur mit geringer Mehrheit. (Ztschr. f. G. W., XI, 159.)

In demselben Sinn sprachen sich Landfermann und Kohlrausch in den oben erwähnten Artikeln aus (IX, 752, X, 230, 242). Sie schlagen zu diesem Ende vor, die Zahl der lateinischen Unterrichtsstunden in den beiden unteren Klassen bis auf zwei Stunden am Tag zu vermehren. Noch stärker betont Heiland (Direktor in Stendal, bald

[1] Ellendt, Direktor des Gymn. in Eisleben, begründet so die Notwendigkeit des Prüfungsaufsatzes in einem Aufsatz: Über das, was den Gymnasien Not thut (Progr. 1855). Der Aufsatz ist ein sehr charakteristisches Dokument der Restaurationszeit: mehr Christentum und Latinität; da sie aber nicht von selber kommen werden, mehr Aufsicht und Zwang!

darauf Schulrat in der Provinz Sachsen) in einem Artikel zur Gymnasialfrage (Ztschr. f. G. W. X, 73), daß dem Lateinischen „ein Übergewicht über die übrigen Unterrichtsgegenstände für alle Zeiten gesichert sei; sie bleibt diejenige fremde Sprache, in der es die Schüler bis zu einer gewissen selbständigen Handhabung und Fertigkeit im Schreiben und Sprechen bringen müssen. Nach dem Grade, den sie darin erlangen, wird man, so lange es Gymnasien giebt, Blüte und Verfall derselben beurteilen.“ Als Mittel nennt er vor allem mündliche Übungen im Übersetzen ins Lateinische; die deutsch-lateinischen Lexika müßten überflüssig gemacht werden; „man übe die Schüler wieder tüchtig im Auswendiglernen von Vokabeln und Phrasen. Man diktiere in IV und III, wie ehedem, die Phrasen aus Nepos und Cäsar aus jedem Kapitel und nötige die oberen Schüler, aus dem Vorrat ihrer öffentlichen und privaten Lektüre in ihrer Phrasensammlung sich selbst ein deutsch-lateinisches Lexikon zu gründen.“

Hiermit wäre denn jener Kreislauf der menschlichen Dinge, von welchem Herodot spricht, auch in der Gymnasialpädagogik erfüllt. Eben diejenigen Übungen, welche mit Ernesti das 18. Jahrhundert als die Ursache der Dummschulung (*stupor paedagogicus*) ansah, werden hier als das letzte Heilmittel der heruntergekommenen Gymnasien angepriesen. — An der Wirksamkeit des Heilmittels ist auch in der That gar nicht zu zweifeln, vorausgesetzt, daß man nicht eine andere notwendige Verordnung unterläßt, nämlich die, daß auf das 19. Jahrhundert nicht das 20., sondern das 15. folgen solle.

Die Veränderungen im Lehrplan, welche in der am 7. Januar 1856 erlassenen Verfügung (Wiese, Ges. und Verordn. I, 37 ff.) getroffen wurden, sind nicht so erheblich, als nach der voraufgegangenen Kritik des Bestehenden erwartet werden durfte. Mit einer überraschend anerkennenden Wendung beginnt die Verfügung: der Lehrplan von 1837 habe sich im Allgemeinen als zweckmäßig bewährt. Eine Verminderung der Unterrichtsgegenstände, heißt es weiter, habe sich als unthunlich erwiesen; das den Schüler zerstreuende, seine Kraft zersplitternde und sein Interesse lähmende sei auch nicht sowohl die Vielheit der Gegenstände an sich, als der Mangel an Einheit in der Mannigfaltigkeit. Diese aber müsse erzielt werden durch einmütiges Zusammenwirken des Lehrerkollegiums, wobei der einzelne sich willig dem Zweck des Ganzen unterordne, kein Lehrobjekt sich isoliere. Dieser Absicht, der sogenannten Konzentration des Unterrichts, kommt die Revision durch einige Bestimmungen entgegen: die philosophische Propädeutik wird mit dem Deutschen zusammengelegt; der deutsche Unterricht in den beiden unteren Klassen mit dem Lateinischen kombiniert

und die für dieses Lehrfach angezetzte Stundenzahl auf zwölf erhöht. Wesentlich verkürzt wird der naturwissenschaftliche Unterricht, vor allem der naturhistorische, indem er in IV ganz gestrichen und in V und VI nur als zulässig (bei besonders geeigneten Lehrkräften) bezeichnet wird. In die Spolien teilen sich Religion und Französisch: jener wird in V und VI je eine dritte Stunde zugewiesen und der Anfang des französischen Unterrichts von III nach V verlegt, zu Gunsten derer, die das Gymnasium nicht um seiner selbst willen, sondern als höhere Schule überhaupt in den mittleren Klassen besuchen. — Endlich wird noch die frühere Verfügung vom Jahre 1854 in Erinnerung gebracht, welche sich gegen Überbürdung mit häuslicher Schreiberei richtet. Eine Zirkular-Verfügung vom 10. April 1856 (Ztschr. f. G. W. X, 417) empfiehlt dringend der *copia vocabulorum* gehörige Beachtung zu schenken; sicher mit sehr gutem Grund. Dagegen wird in dem Lehrplan, der eben erwähnten Heilandschen Forderung entgegen, ausdrücklich eine Behandlung der Lektüre als verfehlt bezeichnet, welche die Autoren nur als Stoff benutzt, um daran die grammatischen und lexikalischen Kenntnisse zu erweitern; vielmehr verlange der Inhalt in erster Linie Beachtung; durch jene Behandlung werde Abneigung erzeugt.

Sind die Veränderungen am Lehrplan geringfügig, so sind ebenfalls die Modifikationen des Prüfungsreglements durch die Verfügung vom 12. Januar unerheblich. Sie läßt für die mündliche Prüfung einige Nebenfächer, Deutsch, Französisch, Naturwissenschaft, Philosophie, fallen; die schriftliche bleibt fast unverändert. Der lateinische Aufsatz erhielt sich, trotz Wieses' und Kohlrauschs harter Verurteilung.[1] Es war offenbar unthunlich, an eben dem Punkt wenigstens scheinbar nachzulassen, den man als Zentrum zu konstituieren vorhatte. Die mündliche Interpretation soll, wie bisher, Gelegenheit geben, die Geübtheit im Lateinsprechen zu zeigen.

Ergänzt wurde die Prüfung durch die Einführung eines griechischen Skriptums, an Stelle der schriftlichen Übersetzung aus dem Griechischen, „um die Sicherheit des Abiturienten in der griechischen Formenlehre und Syntax zu ermitteln.“ Heiland begrüßte diese Maß-

[1] Auch Mützell hatte sich für seine Aufgebung ausgesprochen (in einer sehr ausführlichen apologetisch-kritischen Abhandlung über das Prüfungsreglement von 1834, Ztschr. f. G. W., 1849, 321—437): der Aufsatz als Übung sei gut; aber nicht alle Schüler brächten es zu der Gewandtheit, daß sie einen Aufsatz extemporieren könnten, der ihrem wirklichen Leistungsvermögen entspreche, und manche Schüler, deren Verstandesbildung sehr vorgeschritten sei, seien in jenem Unterricht zurückgeblieben, weil andere geistige Interessen sie davon abgezogen hätten. Zweckmäßiger als der Examenaufsatz sei eine häusliche Arbeit und im Examen ein Exerzitium nebst einer Übersetzung aus dem Lateinischen.

regel als eine zweckmäßige: das Verständnis und Interesse für die griechischen Schriftsteller habe zugenommen, seitdem man auf den Inhalt derselben vorzugsweise die Aufmerksamkeit lenke. Je größer aber das Interesse sei, welches die Schüler an dem Inhalt des griechischen Lehrstoffes nähmen, desto größer sei die Gefahr einer Vernachlässigung der Form. Darum sei über grammatische Unsicherheit und über Ungründlichkeit im Fundamentalen und Elementaren hie und da geklagt worden. Das wiederhergestellte Skriptum in der Prüfung werde die Schüler zu einer gründlichen Aneignung des grammatischen Stoffes nötigen. Vielleicht brächten wir es auch noch wieder zu griechischen Poëmen: „auf den altsächsischen Schulen wurde auch griechische Versifikation geübt, und die Redeaktus hatten auch griechische Poëme aufzuweisen" (Ztschr. f. G. W. X, 78). — Die Hoffnung auf griechische Poëme scheint unerfüllt geblieben zu sein; die Hoffnung auf Gründlichkeit des Grammatikbetriebes ging dagegen über Erwarten der Schulbehörde in Erfüllung, so sehr, daß man bald an die Abschaffung der Sache zu denken sich genötigt sah. Wiese sagt in einem Aufsatz über das höhere Schulwesen in Preußen (in Runkels Preußischem Jahrbuch, Jahrg. 1861, S. 107—168): „seitdem das griechische Extemporale wieder unter die Abiturientenarbeiten aufgenommen ist, werden diese Übungen auch in den oberen Klassen wieder mehr als sonst und mit gutem Erfolg getrieben, aber an mancher Schule so überwiegend, als ob nicht die Litteratur, das Verständnis der Autoren, sondern die Grammatik, die Exerzitien, die Extemporalien, die Hauptsache wären," wodurch denn der Zweck des griechischen Unterrichts verloren gehe. Schon in dem Entwurf eines Prüfungsreglements vom J. 1871 (Wiese, Ges. u. Verordn. I, 396) ist das griechische Skriptum wieder aufgegeben; thatsächlich ist es erst durch die neue Prüfungsordnung vom Jahre 1882 beseitigt. Bemerkenswert ist, daß der Verfasser der neuen Ordnung sich früher als Schulmann lebhaft gegen die geplante Abschaffung ausgesprochen hatte (Ztschr. f. G. W. 1871, 705—16). Von dem Standpunkt der Verwaltung gesehen, werden manche Dinge anders sich darstellen, als von dem Standpunkt des Lehrers, der zunächst nur die Erfahrungen seiner eigenen Lehrthätigkeit vor Augen hat.

Endlich sind noch ein paar Bestimmuugen allgemeineren Charakters zu erwähnen. Die schon in dem alten Prüfungsreglement vorhandene Bestimmung über die Zulässigkeit einer Kompensation von ungenügenden Leistungen in den Nebenfächern durch ein bedeutendes Plus in einem der Hauptfächer wurde mit der Maßgabe beibehalten, daß namentlich die Kompensation schwächerer Leistungen in der Mathematik durch vorzügliche philologische und umgekehrt zulässig sein solle. Sodann

tritt eine Neigung hervor, den Charakter der Prüfung überhaupt in dem Sinne zu verändern, daß ihr Ausfall nicht als das in letzter Instanz Entscheidende bei der Beurteilung des Abiturienten angesehen werden soll. Hatte das alte Reglement als Zweck der Prüfung bezeichnet, „auszumitteln", ob der Abiturient den erforderlichen Grad der Schulbildung erlangt habe, so wird in der Verfügung von 1856 gesagt: hierüber müsse das Urteil bei den Lehrern im Wesentlichen schon vor der Prüfung feststehen. Dieselbe habe nur dieses Urteil „vor dem Repräsentanten der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen und zur Anerkennung zu bringen, sowie etwa noch obwaltende Zweifel zu lösen und Lehrern und Schülern zugleich zum deutlichen Bewußtsein zu bringen, in welchem Maße die Aufgabe des Gymnasiums an denen, welche den Kursus desselben absolviert haben, erfüllt worden ist." Wenn durch diese nicht ganz klare Wendung: es handle sich nur darum, das schon feststehende Urteil der Lehrer „vor der Aufsichtsbehörde zu rechtfertigen und zur Anerkennung zu bringen" — sehr viel deutlicher wäre es gewesen, wenn gesagt worden wäre: die Abgangsprüfung sei nicht eine Staatsaktion, sondern eine interne Schulangelegenheit, und der kgl. Kommissarius wohne ihr nicht als Veranstalter und Abnehmer des Examens mit entscheidender Stimme und *veto*, sondern als Zeuge bei — also wenn durch jene Formel die Furcht der Schüler (und Lehrer) vor dem Examen beschwichtigt werden sollte, so scheint hierin kein erheblicher Erfolg erreicht worden zu sein; wenigstens dauerten, nach den offiziellen Kundgebungen, die viel beklagten Unterschleife fort, trotz der größten Strenge und trotz der im Wiederholungsfalle darauf gesetzten Todesstrafe: ewigem und allgemeinem Ausschlus von der Universität und von Staatsämtern. Vor allem der lateinische Aufsatz fuhr fort dazu Veranlassung zu geben, wie aus einer Verfügung vom 25. November 1857 hervorgeht. — Das *suaviter in modo* allein thut es nicht, so lange das *fortiter in re* bleibt. Ein Abiturientenexamen bleibt ein Abiturientenexamen und es scheint mir sehr zweifelhaft, ob daraus jemals werden wird, was es nach KOHLRAUSCH sein soll: ein Ehren- und Freudentag der Schule, oder nach SCHRADER: der harmonisch nachklingende Schlußakkord des ganzen Schullebens.

Das ist die Revision, in welche die gegen JOH. SCHULZES Ideal einer allseitigen Bildung gerichteten Bestrebungen des Restaurationszeitalters ausliefen.

Hat dieselbe ihre Zeit erreicht? Ist die Beseitigung der Überbürdung ihr gelungen? Ist Einheit und Einfachheit, Freiheit und Spontaneität in die Gymnasien zurückgekehrt? Ist endlich, was als Mittel hierzu angesehen wurde, eine solche Fertigkeit der lateinischen

Sprache wieder erreicht worden, daß der Schüler lesend, schreibend, sprechend mit Freiheit und Leichtigkeit sich in ihr bewegt?

So viel ich habe in Erfahrung bringen können, ist das niemals von irgend jemand behauptet worden.

Was zuerst die Überbürdung mit erzwungenen Arbeitspensen anlangt, so ist jedermann bekannt, daß wenigstens die Klagen darüber bis auf diesen Tag nicht verstummt sind. Ob sie überhaupt berechtigt sind, mag hier dahingestellt sein; sicher scheint jedoch dieses: ihre Berechtigung, wenn sie eine solche jemals hatten, ist ihnen durch die Revision von 1856 nicht entzogen worden. Die Unterrichtsgegenstände sind alle geblieben, die Anforderungen an die Leistungen in keinem Stück ernstlich beschränkt worden, die Kontrole endlich, wodurch die Leistungen beigetrieben werden, hat an Genauigkeit oder Gewissenhaftigkeit wenigstens nicht verloren: also wird auch die Schule die Anforderungen an Arbeitspensen nicht in irgend erheblichem Maße haben vermindern können; es müßte denn sein, daß inzwischen eine *via regia* zur Latinität und Gräcität, zur Mathematik und Geschichte entdeckt worden wäre, wovon doch, trotz jeweiliger Ankündigung einer neuen Methode, nichts Sicheres bekannt geworden ist.

Jenes aber ist leicht zu zeigen. Was zunächst die Nebenfächer anlangt, wenn also die alten Sprachen wieder zum Hauptfach erhoben worden sind, so sind die alten Bestimmungen in allem Wesentlichen festgehalten. Vielleicht war von manchen Freunden der Konzentration vor allem ein Nachlassen in den Anforderungen hinsichtlich der Mathematik erwartet worden. Von einem Rivalisieren zwischen Mathematikern und Philologen war in einer der ersten Verfügungen des Ministeriums Eichhorn die Rede und den Mathematikern dies ernstlich untersagt worden: sie sollten sich auf ihr Pensum beschränken (Wiese, Ges. und Verordn. I, 99). Beschränkung des mathematischen Unterrichts empfahl auch die Konferenz westfälischer Direktoren im Jahre 1854 (Erler, 167). Ebenso Ellendt, in dem erwähnten Programm, wo den Mathematiklehrern viel Böses nachgesagt wird: wie sie den Schülern, welche die alten Sprachen liebten, das Leben sauer machten, indem sie ihnen schlechte Zensuren gäben, ja sogar ihre Versetzung zu hintertreiben suchten. Ellendt will nur zwei Mathematikstunden in den oberen Klassen. Aber die Sache erwies sich als nicht thunlich. Das neue Prüfungsreglement läßt es bei den alten Bestimmungen.

In der Geschichte hat nach dem revidierten Reglement jeder Abiturient eine „Aufgabe aus der griechischen, römischen oder deutschen Geschichte in zusammenhangendem Vortrag zu lösen“. Die Meinung war, das Abfragen und also auch das Einlernen von Daten

zu beschränken. Ob in Wirklichkeit dem Abiturienten durch diese Bestimmung der Mut gegenüber dem Examen in der Geschichte gemehrt werde, ist wohl mehr als zweifelhaft. Es kann ein harter Strick aus dieser Bestimmung gedreht werden; und daß dies hin und wieder geschehen sei, ist wiederholt auf Direktorenkonferenzen behauptet worden (ERLER I, 159).

In der Geographie, sagt eine Verfügung vom 19. Dezember 1861, habe sich bei den von Gymnasien kommenden Aspiranten in der Portepeefähnrichsprüfung öfter ein auffallender Mangel gezeigt; sie nimmt von einer bestimmten Anordnung Abstand, empfiehlt aber den Direktoren darauf zu achten, daß „die geographischen Verhältnisse von Europa und Deutschland nicht in Vergessenheit geraten.“ (WIESE, Ges. I, 96). In der Folge beschäftigen sich die Direktorenkonferenzen wiederholt mit diesem Mangel und seiner Abhülfe (ERLER I, 160 ff.).

In der Religion wurde nach dem alten Reglement das Zeugnis der Reife erteilt, wenn eine deutliche und wohlbegründete Kenntnis der Glaubens- und Sittenlehre, verbunden mit einer allgemeinen Übersicht über die Geschichte des Christentums nachgewiesen war. Das neue verlangt: sichere Kenntnis vom Inhalt und Zusammenhang der heil. Schrift, sowie von den Grundlehren der Konfession. Die letzteren Forderungen sind greifbarer, also wohl auch eintreibbarer. Man vergleiche eine von WIESE (I, 63) mitgeteilte Verfügung des Pommerschen Provinzialschulkollegiums vom Jahre 1871, welche das Auswendiglernen von Katechismus und Bibelsprüchen ordnet und den ebendort (S. 333) mitgeteilten Schulplan des Stettiner Gymnasiums, nach welchem das Auswendiglernen bis in die II fortgesetzt wird und auch 80 Kirchenlieder umfaßt. Die philosophische Propädeutik nicht zu vernachlässigen, wie es ungebührlicher Weise an einigen Gymnasien geschehe, mahnt eine Verfügung vom 13. Dezember 1862, und ordnet zwar nicht Wiederaufnahme in die Prüfung, wohl aber einen Vermerk darüber im Maturitätszeugnis an (WIESE, Gess. I, 73).

Im Französischen wurde die Zahl der Stunden, also auch der Arbeitspensen, vermehrt, und wenn man auch nicht ausdrücklich die Forderungen erhöhte, so geschah dies doch wohl mit den thatsächlichen Leistungen, wie es auch die Absicht war.

Für die Entlastung blieb nur die Naturgeschichte, die Rekreationslektionen des FRANCKEschen Pädagogiums.

Wenn demnach von einer Vereinfachung des Lehrplanes im Ernst kaum die Rede sein kann, ist der Freiheit und Selbstthätigkeit größerer Spielraum verschafft worden? Das Urteil SCHRADERS, der als Provinzialschulrat Gelegenheit hatte, die wirklichen Zustände kennen zu lernen und dem niemand Voreingenommenheit gegen das preußische

Gymnasium, wie es durch die Revision gestaltet worden ist, vorwerfen kann, sagt bestimmt das Gegenteil, übrigens nicht in tadelnder Meinung. „In dem Unterrichtsverfahren der höheren Schulen", heißt es in seinem Werk über Verfassung der höheren Schulen (1881, S. 19), „zeigt sich eine Veränderung des früheren Zustandes: das ist die Gleichmäßigkeit der Ansprüche an alle Schüler und die annähernde Gleichmäßigkeit ihrer Durchbildung. Das ernsthafte Streben der Lehrer richtet sich auf die gleichmäßige Förderung sämtlicher Schüler, der Unterschied ist jetzt bei weitem nicht so groß wie früher." Und das gilt nicht nur von den Leistungen der Einzelnen überhaupt, sondern auch von den Leistungen in jedem einzelnen Unterrichtsfach: „die Ergebnisse in den einzelnen Unterrichtsfächern zeigen nicht so starke Abweichungen wie früher. Dank dem entwickelteren Pflichtgefühl der Lehrer schlüpfen nicht mehr so viele schwache Schüler durch, wie ehedem, und infolge der strengeren Aufsicht dürfen unfähige oder gar nachlässige Lehrer nicht mehr darauf rechnen, ein unbemerktes und oft sehr originelles Stillleben zu führen, wie sich in früheren Tagen ein und das andere an den meisten Anstalten fand. Jeder Lehrer trägt und fühlt die Verantwortlichkeit für die Ergebnisse seines Unterrichts, die Konferenzen, Versetzungen und Prüfungen fordern ihm Rechenschaft für sein Thun ab; was Wunder, wenn bei manchem die Stimme des Ehrgeizes hier und da die Rücksicht auf schwächere Schüler übertönt. Und auch wo dies nicht der Fall ist, da ist doch der Spielraum in den Anforderungen und dem Urteile bei weitem enger als vordem, einzelne Schwächen der Schüler finden nicht mehr die frühere Nachsicht, das Streben der Anstalten ist mehr und mehr darauf gerichtet, daß so viel als möglich sämtliche Schüler in allen Fächern ein mittleres und zwar nicht allzu niedriges Maß der Bildung erreichen." Als die Folge tritt nach Schrader Überspannung, eine gleichsam qualitative Überbürdung ein.[1]

[1] Ich halte es für geboten, auch Schraders günstiges Gesamturteil über die Entwickelung der preußischen Gymnasien in diesem Zeitalter mitzuteilen. Er sagt (S. 13 desselben Werkes), eine erhebliche Steigerung in den Bildungsergebnissen unserer Gymnasien lasse sich nicht verkennen. „Diese Zunahme trifft aber weniger das Maß positiver Kenntnisse und Fertigkeiten, als den ideellen und bleibenden Unterrichtsgehalt; sie besteht nicht in der äußeren Anfügung neuer Wissensmassen, sondern in der gesunden Ernährung und dem ausgebreiteteren Wachstum des jugendlichen Geistes von innen heraus; sie vollzieht sich nicht durch Mehrung der unbehilflichen Hausarbeit, sondern durch Schmeidigung, Ausweitung und Erleuchtung des Geistes während des Unterrichts." Ich gestehe, daß die Zusammenstimmung dieser Wirkung mit den oben bezeichneten Veränderungen in den Einrichtungen mir nicht ganz einleuchtet; ich glaube aber nicht, daß die Beobachtungen Schraders über die letzteren irrtümlich sind.

Die bezeichnete Gestaltung der Dinge scheint als eine unabwendbare, wenn auch nicht gewollte Folge des Systems der zentralisierten Staatsverwaltung auf dem Gebiet des Gymnasialwesens angesehen werden zu müssen. In demselben Werke von Schrader (§§ 40—44) findet man die Form, in der das System wirkt, ausführlich beschrieben. Die Abgangsprüfungen, welche der Schulrat als Kommissarius teils selbst ausführt, teils durch die Lehrer vor seinen Augen ausführen läßt, und die Revisionen, welche früher außerordentliche Ereignisse waren, jetzt aber als geordnete und regelmäßig wiederkehrende Aufsichtsmittel gehandhabt werden (S. 227), sind die Gelegenheiten, bei welchen diese egalisierende Einwirkung der Behörde stattfindet. Es ist offenbar unmöglich, dem System diese Wirkungen zu nehmen: der Lehrer, der den Schulrat erwartet, kann nicht umhin darnach zu streben, daß er ihm absolvierte Pensa vorzeigen könne; und der Inspektor kann nicht verhindern, so sehr er selbst sich dagegen sträuben mag, daß das Fehlende ihm mehr in die Augen fällt, als das Geleistete. Wie sehr die Individualisierung der Anstalten selbst in den letzten 50 Jahren abgenommen hat, zeigt ein Blick in die Lektionsverzeichnisse der Programme. Noch in den dreißiger Jahren war der Spielraum in der Anordnung des Kursus und des Stundenplanes ein sehr erheblicher, verglichen mit der gegenwärtigen Uniformität. Eine bequeme Zusammenstellung von Lehrplänen der dreißiger Jahre findet man in Brauns und Theobalds statistischem Handbuch der deutschen Gymnasien (Kassel 1836). Wiese selbst hat sich hierüber nicht getäuscht. In dem oben erwähnten Aufsatz über das höhere Schulwesen in Preußen (Runkels Preuß. Jahrb., 1861, S. 149) wirft er die Frage auf, ob wir nicht immer noch, trotz der Verfügungen der fünfziger Jahre, welche der Individualität Raum schaffen sollten, zu viel Ordnung hätten, und ob die Ordnung nicht zu teuer erkauft werde? Er bejaht die Frage nicht ausdrücklich; aber er giebt zu bedenken, der Einfluß der Unterrichtsverwaltung auf die höheren Schulen werde leicht überschätzt. Die Berechtigungen, welche an die Zeugnisse der höheren Schulen geknüpft seien, setzten die Schule „in eine Abhängigkeit von außer ihr liegenden Interessen, die oft als eine Hemmung ihrer freien Thätigkeit schwer empfunden werde.“ Freilich aufgegeben könne diese Beziehung nicht werden: es würde weder zum Nutzen des Staatsdienstes, noch der Personen geschehen, die dann in noch viel größerer Zahl der Industrie der Privatvorbereitung anheimfielen und der Vorteile eines geordneten Schulunterrichts entbehren müßten. — Es war in diesem Jahr (1861) die Anordnung getroffen worden, daß die Erlangung des Einjährigen-Scheins, welcher bisher durch Absolvierung der III erreicht worden war, erst nach

einhalbjährigem Besuch der II stattfinden solle. Wie schwere Störung dem Gymnasialunterricht durch diese vom pädagogischen Gesichtspunkt aus unglaubliche Maßregel zugefügt wurde, sprach eine Versammlung pommerscher Gymnasiallehrer zu Greifswald mit großem Nachdruck aus (Zeitschrift f. d. G. W. 1864, S. 171 ff.). — In einem erst nach der Niederschrift des Vorstehenden erschienenen Schriftchen: Pädagogische Ideale und Proteste (1884), in welchem Wiese seine Anschauungen und Erfahrungen nochmals im Zusammenhang zum Ausdruck bringt, weist er darauf hin, wie eng die Grenzen der amtlichen Befugnis des Einzelnen innerhalb der Dienstpragmatik, und wie groß die Kraft des Widerstandes sei, welchen das feste Gefüge des preußischen Staates und die strenge Logik seiner Ordnung subjektivem Dafürhalten entgegenstelle; besonders aber sei es das Berechtigungswesen, durch welches die Unterrichtsverwaltung auf das mannigfaltigste gehindert werde, nach ihren eigenen Einsichten und den Interessen der Schule gemäß ihre Anordnungen zu treffen.

Übrigens kann ich nicht umhin, dem Zweifel Ausdruck zu geben, ob es den die Schule Regierenden selbst mit der Freiheit überall ein rechter Ernst gewesen sei. Der Geist wenigstens der Schraderschen Gymnasialpädagogik ist nicht der Geist der Freiheit; sie erwartet, mehr als irgend eine andere unter den mir bekannten, viel von Ordnung und Zucht, wenig von der menschlichen Natur. Sehr charakteristisch kommt dieser Zug in einem Artikel Schraders über das Privatstudium in Schmids Encyklopädie (VI, 399 ff.) zum Ausdruck. Als Zweck des Privatstudiums wird an die Spitze gestellt: die selbständige Thätigkeit der Jugend zur Ergänzung ihres Wissens und zur Förderung ihrer Selbstbefreiung aufzurufen; eine vortreffliche Bestimmung. Aber sie wird durch die nachfolgenden Ausführungen völlig aufgehoben. Es heißt weiter: „Das Private und Freie desselben besteht nicht etwa darin, daß dasselbe auch unterlassen werden darf.“ Also denn darin, daß der Gegenstand desselben frei gewählt wird? — Keineswegs. Sondern der Gegenstand sind die altklassischen Schriftsteller. — Aber unter diesen wird die Wahl frei stehen? — Allerdings! Das heißt, es bleibt die Aufgabe des Lehrers, „die geeigneten Klassiker zu bezeichnen und die Schüler vor Mißgriffen zu behüten.“ — Aber unter den überhaupt geeigneten trifft die eigene Neigung des Schülers die Auswahl? — Jawohl; „nur ist mit Nachdruck darauf zu halten, daß Homer und Horaz (mindestens sämtliche Oden) von allen Schülern möglichst vollständig gelesen werden; soweit also der Schulunterricht diese Schriftsteller zu bewältigen außer Stande ist, muß (auch im Original gesperrt!) das Fehlende von den Schülern privatim ergänzt werden.“ — Aber die Art

der Lektüre bleibt wenigstens den Schülern überlassen? — Freilich; aber eine Anleitung zu der fruchtbarsten Art ist unerläßlich; jedes Schriftwerk ist zweimal zu lesen; es sind Auszüge und phraseologische Sammlungen zu machen, doch ist die Anlegung von Adversarien nicht unbedingt notwendig. Selbstverständlich geschieht aber die Arbeit unter der Aufsicht des Lehrers, „der sich von Zeit zu Zeit, sei es privatim oder in der Klasse, davon überzeugt, was und wie die Schüler gearbeitet haben," wobei er übrigens mehr helfend und ratend, als tadelnd und strafend sich verhalten wird — was denn ja wohl auch für die übrigen Schulstunden sich empfehlen möchte. Man sieht, von freier Thätigkeit ist hier nicht die Rede, wenn man darunter Thätigkeit versteht, die aus eigenem Antrieb erfolgt. Es handelt sich im Grunde blos darum, den Rest, welchen das täglich kontrolierte Schulpensum läßt, dem Schüler als monatlich kontroliertes Pensum mit nach Hause zu geben, wie jenem Gast beim Horaz, was er nicht aufißt, in die Tasche zum Mitnehmen aufgenötigt wird. Von dieser „Privatlektüre" urteilt NÄGELSBACH (SCHMIDS Encyklopädie I, 927): sie sei ein kümmerliches Surrogat jener einst nicht seltenen, durchaus freiwilligen, dem Lehrer oft ganz unbekannt gebliebenen Lektüre, in welcher der fähigere Schüler seine Lust und seinen Lohn fand. Wo sich hierzu noch Neigung und Möglichkeit finde, sei sie aufs sorgfältigste zu pflegen, vor allem durch sorgsames Fernhalten alles Schulzwangs. Der Lehrer trete leitend und berathend nur dann ein, wenn er gefragt wird.

Fragen wir endlich, ob in Hinsicht der Latinität die Restaurationspolitik in den Gymnasien ihr Ziel erreicht hat? — Es wird nach dem Bisherigen schwerlich jemanden überraschen, daß die Hoffnungen auf das Wiederaufblühen eines fröhlichen Latinitätsbetriebs, mit lateinischen Gedichten und Valediktionen nicht in Erfüllung gegangen sind. Eine lange Reihe von Zeugnissen liesse sich zusammenbringen, welche bestätigen, daß die Fortschritte im gelehrten Schulwesen, wenn anders solche überhaupt gemacht sind, nicht in dieser Richtung gesucht werden dürfen.

Eine Zirkularverfügung vom 5. Dez. 1861, also fast sechs Jahre nach Erlaß der neuen Ordnungen, bringt zur Kenntnis der Provinzialschulkollegien, daß die Kandidaten der Theologie im Amtsexamen es häufig an der erforderlichen Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache fehlen ließen.[1] Es wird infolge

[1] Provinzialschulrat WEHRMANN (Stettin) erwähnt in einem Artikel „Zur Hebung der klassischen Studien" im Pädagogischen Archiv V, 481—498 (1863), daß nach Mitteilung eines Examinators bei weitem die meisten Kandidaten im theologischen Amtsexamen ein leichtes lateinisches Extemporale nicht besser zu schreiben, den Livius oder Xenophon nicht besser zu übersetzen vermöchten, als

dieser Wahrnehmung angeordnet, daß künftig in das Abgangszeugnis von Theologen ein besonderer Vermerk über ihre Fertigkeit im Lateinischsprechen sowie eine Mahnung eingetragen werden solle, „auf der Universität die philologischen Studien überhaupt und die Übungen im Lateinischschreiben und -sprechen im Besonderen nicht zu vernachlässigen.“

Von der Mahnung zur Hilfe überzugehen riet WEHRMANN in dem eben erwähnten Artikel: man möge Theologen und Philologen gestatten, auf den mathematischen und physikalischen Unterricht in I zu verzichten, um für ausgedehntere philologische Studien Raum zu gewinnen; wie denn auch umgekehrt Dispensation vom griechischen Skriptum und lateinischen Aufsatz den für Mathematik besonders Begabten und Interessierten zu gewähren sei. Die Darlegung hat etwas sehr Überzeugendes: ist Lateinschreiben und Griechischlesen wirklich notwendig, nun, so muß die Schule thun, was notwendig ist, es wirklich zu lernen.[1] Das Ministerium war der Sache nicht abgeneigt und ließ sie auf der westfälischen und pommerschen Direktorenkonferenz (1863 und 1864) beraten (ERLER I, 233). Beide verhielten sich jedoch entschieden ablehnend: welche Garantie man habe, daß die Freiheit in diesem Sinne werde benutzt werden? Es ist das Bekenntnis der Gymnasien, daß die Sache tot sei und nicht mehr zum Leben erweckt werden könne. Ein zweiter Grund der Ablehnung war, mit SEYFFERT zu reden, die Furcht vor den Realisten, welche Furcht im Grunde nichts anderes ist, als das böse Gewissen der Philologen selbst: natürlich, es ist ja in Wirklichkeit für die meisten Studierenden gar nicht notwendig, lateinisch schreiben und griechisch lesen zu können, wie jeder weiß, der auf unseren Universitäten auch nur ein wenig sich umgesehen hat. Dieser Lage der Dinge nimmt den Philologen den Mut für eine Einschränkung des mathematischen Unterrichts zu Gunsten des Altsprachlichen ernstlich einzutreten: sie fürchten den Entscheidungskampf, denn sie haben das Bewußtsein, er kann nicht mehr zu ihren Gunsten ausfallen. Darum begnügen sie sich mit dem Halben. Denn darüber, daß nichts Ganzes mehr erreicht wird in den alten Sprachen, kann die Versicherung einer kompromißsüchtigen Versammlung — die westphälische Konferenz behauptete, die Leistungen in den alten Sprachen seien ganz befriedigende — nicht täuschen. Die fort-

ein mittelmäßiger Untersekundaner; schwerere Schriftsteller zu verstehen dürfe man den meisten gar nicht zumuten. — Was würde man erst an Medizinern und Juristen für Erfahrungen machen!

[1] Derselbe Vorschlag ist von Freunden der Einheitsschule auf der preuß. Schulkonferenz 1873 wiederholt worden. Protokolle S. 22.

gesetzten Verhandlungen, wie man die altsprachlichen Leistungen heben könne, führen dafür den Beweis, wenn ein solcher noch nötig ist. Ich erwähne noch einige dieser Verhandlungen.

Die preußische Direktorenkonferenz vom Jahre 1864 verhandelte „über die Gründe, aus denen sich die Studierenden nach der Maturitätsprüfung von den Gymnasialwissenschaften abzuwenden pflegen?" (Erler I, 54 ff.). Der Referent Schaper führte aus: „der Kern der Sache liege darin, daß die Schüler selten die Fähigkeit erlangten, auch nur einen Schriftsteller mit Freude und Genuß zu lesen. Manche Abiturienten seien sich bewußt, daß sie keinen Hexameter richtig machen, keinen Schriftsteller ordentlich lesen, keinen Satz gut lateinisch schreiben könnten." Unter den Ursachen des Mißlingens wird unter anderen folgende angeführt: die Lektüre werde durch Grammatik, und das Schreiben durch Streben nach Klassizität erdrückt. — Also die Gründlichkeit richtet uns zu Grunde. — „Je besser die Grammatik, desto schwächer werde der Lateiner," äußerte in demselben Sinne auf der westfälischen Konferenz 1863 Rumpel von Gütersloh. Die Universitäten begünstigten diese Entwickelung: immer mehr Wissen und immer weniger Fertigkeit im Lesen und Schreiben brächten von dort die jungen Lehrer mit (Erler I, 116). Ganz dasselbe betont auch die Zirkularverfassung vom 31. März 1882, betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen: die Entwickelung der vertieften, sprachwissenschaftlich begründeten grammatischen Wissenschaft sei zu einer schweren Gefahr für die Schule geworden; die Häufung der Schwierigkeiten lasse es zur Freudigkeit des Gelingens nicht kommen und mache das Sprachenlernen zu einer schweren Bürde für den Schüler.

Ähnliche Fragen beschäftigten die übrigen Direktorenkonferenzen. 1867 beriet die posensche, 1868 die preußische, 1879 die sächsische, schlesische, posensche und pommersche, 1871 die preußische und westfälische Konferenz die in irgend einer Form gestellte Frage: wie der lateinische Unterricht und im Besonderen wie die Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch zu heben sei. Auf einer, der posenschen, wurde von dem alten Deinhardt, einem Vertreter der älteren Gymnasialpädagogik, der Antrag auf Begräbnis des Abgestorbenen gestellt. Das Lateinische könne nicht mehr als Organ der wissenschaftlichen Mitteilung angesehen werden; deshalb sei der freie Aufsatz, der doch nur aus Redensarten bestehe, nicht mehr zu fordern; Exerzitien seien auch geeigneter, in den Geist der Sprache einzuführen. Im Abiturientenexamen möge statt der Übersetzung ins Lateinische eine Übersetzung aus dem Lateinischen mit Kommentar

geliefert werden. Der Antrag wurde mit allen Stimmen, gegen die des Antragstellers, abgelehnt, nur fünf Realschuldirektoren fielen ihm bei.[1])

Die übrigen eben genannten Versammlungen beschäftigten sich alle mit der Auffindung von Mitteln zur Wiederbelebung des Abgestorbenen: an der Fertigkeit im Lateinschreiben und -sprechen hange der Hauptzweck des ganzen Gymnasialunterrichts, die formale Bildung des Verstandes. Die seltene Einmütigkeit, sagte Direktor Güthling auf einer Versammlung schlesischer Gymnasiallehrer (1868, Zeitschrift f. G. W. 641), mit welcher die Gegner des gymnasialen Prinzips gerade den lateinischen Aufsatz angegriffen hätten, habe manchem die Augen darüber geöffnet, daß gerade in ihm etwas spezifisch Gymnasiales liege: „mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt das humanistische Gymnasium.“ Früh beginnen mit Vokabellernen, Phrasensammeln, Sprechübungen, von III ab fleißige Versifikation, von II ab freie Aufsätze, dazu in den oberen Klassen ununterbrochene Lektüre des Cicero, in der Schule und zu Hause, das sind die Mittel, durch welche, in leidlicher Übereinstimmung, den Versammlungen die Latinität gehoben werden zu können schien.

Den Direktorenkonferenzen sekundierten die Philologenversammlungen: die Leipziger 1872, die Wiesbadener 1877, die Karlsruher 1882. Alle drücken lebhaft die Überzeugung von dem ewigen und unvergänglichen Wert des Lateinschreibens aus. Auf der ersten wurde die Unmöglichkeit, den lateinischen Aufsatz beim Abiturientenexamen fallen zu lassen, ziemlich einstimmig ausgesprochen. Das Wort Ecksteins, des alten Kämpfers für den lateinischen Aufsatz: „mit dem lateinischen Aufsatz steht und fällt unser altes Gymnasium“ gab der Versammlung ihre Signatur (N. Jahrbücher Bd. 108, S. 192—204). Die Karlsruher Versammlung betonte den Wert der Übungen im mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache, welche Direktor Wendt in einem mit allgemeinem Beifall aufgenommenen Vortrag den Versammelten ans Herz legte. Ein Vorschlag Ecksteins, die Debatte lateinisch zu führen, fand leider aus bewegenden Ursachen keinen Beifall.[2]

[1] Dagegen beschloß eine Versammlung der mecklenburgischen Gymnasiallehrer (Güstrow 1873) auf Raspes Antrag: der lateinische Aufsatz, als an sich todt, sei aus der Schule zu entfernen. Zeitschr. f. G. W. 1873, S. 682 ff.

[2] Wie nötig es war, sich des Lateinsprechens anzunehmen, beweisen zwei Aufsätze in der Ztschr. f. d. G. W. (1869, 641 ff.), der eine von einem rheinischen, der andere von einem Berliner Gymnasiallehrer. Beide gehen von der Betrachtung aus, daß die „Geübtheit im Lateinsprechen“, welche das Prüfungsreglement von 1856 zu dokumentieren den Abiturienten Gelegenheit gegeben haben will, von einzelnen Fällen abgesehen, nicht vorhanden sei. Die Examinanden bewegten sich, wenn sie aufgefordert würden Latein zu sprechen, wie jemand, der zum ersten

Alle diese Verhandlungen beweisen, auch wo sie es nicht direkt aussprechen, daß der lateinische Unterricht das Ziel, welches angeblich am Ende des Gymnasialkursus erreicht ist, die Fähigkeit in dieser Sprache sich wenigstens schriftlich auszudrücken, nicht erreicht ist. Niemand sucht, was er hat.

Ist von den neuen Methoden, mit deren Erfindung man sich beschäftigte, in Zukunft Besseres zu erwarten? Sollte irgend jemand, was ich übrigens nicht eben für wahrscheinlich halte, geneigt sein, die Frage zu bejahen, der möge folgende Thatsache nicht übersehen. Während die Gymnasien mit der Aufbietung der letzten Kräfte gegen den Strom schwammen, machten die Universitäten es sich bequem: sie begannen mit dem Strom zu gleiten. Noch im Jahre 1848/49 hatten sie am Lateinischen als der Gelehrtensprache festgehalten. Die offizielle Konferenz preußischer Universitätsprofessoren, welche im Herbst 1849 zu Berlin tagte, hatte beschlossen, für die öffentlichen Akte, zu denen ein gemischtes Publikum zugelassen werde, die deutsche Sprache zu gestatten, für alle Akte, die innerhalb des Gelehrtenkreises verliefen, in der Regel an der lateinischen festzuhalten, so namentlich auch bei den Promotionen und Habilitationen (Protokoll, S. 21, 214). Durch die Annexion der neuen Landesteile, welche die Gymnasialreaktion nicht miterlebt und den Latinitätszwang an den Universitäten nicht durchgeführt hatten, wurden auch die altpreußischen Universitäten vor die Frage gestellt, ob noch an der Ausschließlichkeit der lateinischen Sprache festzuhalten sei. Sie wurde jetzt verneint.

Durch den Ministerialerlaß vom 22. Mai 1867 wurde den medi-

Mal auf glattes Eis geführt werde und in seiner Verlegenheit in Schweiß gerate. Beide sind fern davon die Sache fallen zu lassen; über den unvergleichlichen Wert sind sie einig, wenn sie ihn auch verschieden formulieren. Es muß also auf eine bessere Methode Bedacht genommen, vor allem früh, in VI, angefangen werden. — Die Verteidiger des lateinischen Aufsatzes berufen sich nicht selten auf einen Artikel von Hirschfelder in der Zeitschr. f. G. W., 1873, 337 bis 356. Der Aufsatz des sachkundigen Verfassers scheint nur in bedingter Weise für die Empfehlung freier lateinischer Arbeiten verwendet werden zu können. Er beschränkt die Aufgabe des lateinischen Aufsatzes darauf, die Lektüre der Alten zu begleiten, so daß Stoff und Sprachmaterial durch jene gegeben seien; seine Absicht wäre hiernach wesentlich Unterstützung der Lektüre. In diesem Sinne hatte kurz vorher Bonitz griechische Schreibübungen auch für die oberste Unterrichtsstufe in Schutz genommen (Zeitschr. f. G. W. 1871, S. 705 ff.). In demselben Sinne billigte und befürwortete er auf der preußischen Schulkonferenz 1873 (Protokolle, 63) auch die Beibehaltung des lateinischen Aufsatzes. — Eckstein hat über das Aufgeben des lateinischen Aufsatzes als Schulübung und Prüfungsgegenstand zum letzten Mal sein: niemals! in dem Art. Lat. Unterricht in Schmids Encykl. IV, 395 gesprochen.

zinischen und philosophischen Fakultäten (auf einstimmigen Antrag der ersteren, mehrfache Wünsche der letzteren) die Befugnis beigelegt, deutsch geschriebene Dissertationen zuzulassen; der philosophischen Fakultät jedoch mit der Beschränkung, daß die deutsche Sprache nur auf Antrag des Kandidaten und durch jedesmalige Beschlußfassung der Fakultät, und überhaupt nicht für Gegenstände aus dem Gebiet des Altertums zuzulassen sei. Ähnliche Bestimmungen wurden für die Preisaufgaben getroffen.[1] Im Jahre 1876 folgte die juristische Fakultät; und zwar wurde hier den Kandidaten freigestellt, sowohl bei der Promotion als der Habilitation in den schriftlichen Leistungen der deutschen Sprache sich zu bedienen; für die mündliche Prüfung die deutsche Sprache ausdrücklich angeordnet. Bloß für die Sponsion und das Diplom wird die lateinische Sprache festgehalten (Centralblatt 1876, 431 ff.). Ist es, weil es schwer wäre, wenn diese Dinge ins Deutsche übersetzt würden, den bei der feierlichen Handlung nötigen Ernst zu bewahren? Nur die theologische Fakultät widersteht noch dem Strom der Zeit. Es ist ihr Vorrecht, als die letzte alte Moden abzulegen.

Wenn wir Ritschl glauben wollen, so haben die Universitäten hiermit den ersten Schritt gethan, sich in Polytechniken zu verwandeln. Als im Jahre 1859 die Bonner philosophische Fakultät beantragte, um der Gebrechlichkeit der naturwissenschaftlich Gebildeten willen deutsche Dissertationen zuzulassen, gab Ritschl ein Separatvotum ab des Inhalts: auf die lateinische Sprache dürfe die Universität nicht verzichten. Es handle sich hierbei um einen Prinzipienkampf zwischen naturwissenschaftlicher und historischer Bildung. Die historische Wissenschaft habe Recht und Pflicht, ihren Posten zu verteidigen und nicht in gutmütiger Sorglosigkeit ihre Bollwerke preiszugeben. Zu diesen aber gehöre, so leicht es sei darüber zu lächeln, die Aufrechterhaltung des Lateinischen als akademischer Forderung. Die Konsequenz des Nachgebens würde sein, die Universität in ein Polytechnikum zu verwandeln.[2]

Ich weiß nicht, ob Ritschl recht geweissagt hat; vielleicht kann man auch daran zweifeln, ob der Charakter der Universität als einer historischen Bildungsanstalt richtig bezeichnet ist; aber das scheint mir nicht zweifelhaft, daß die Universitäten diesen Schritt nicht zurücknehmen, sondern jeden andern, der in seiner Konsequenz etwa noch zu thun bleibt, auch thun werden. Und ebensowenig scheint es

[1] Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung, 1867, S. 267 ff.

[2] Ribbeck, Leben Ritschls, II, 145 ff. Joh. Schulze sagt in einem Brief an R. (ebendort 539): Raumer hätte diesen Antrag ohne weitere Umstände zurückgewiesen oder, was seinem Verfahren noch mehr entsprach, ohne allen Bescheid zu den Akten genommen.

zweifelhaft, daß die Gymnasien allein nicht im Stande sind, den allgemein aufgegebenen Posten zu halten; ja man kann sagen, in dem neuen Lehrplan von 1882 ist derselbe, wenigstens prinzipiell, schon aufgegeben.

Das ist der Verlauf der preußischen Gymnasialpolitik im Zeitalter der Reaktion. Sie hat die Dinge im wesentlichen so gelassen, wie sie dieselben fand. Ich glaube, man muß ihr Dank wissen, daß sie, sich selber bescheidend, nicht versucht hat, der Zeit Gewalt anzuthun, um ihre Lieblingsideen durchzuführen: auch wenn sie die Konzentration in Richtung auf die alte Lateinschule viel energischer, als in der Revision des Schulplanes geschehen ist, durchgeführt hätte, würde sie ihr Ziel nicht erreicht haben; der Gang der Dinge läßt sich nicht durch Schulpläne zum Stehen oder zur Umkehr bringen. Daß es ihr bei dieser Lage der Dinge auch nicht gelungen ist, ihr letztes und ideelles Ziel, die Beseitigung der aus der Überbürdung mit zerstreuter Pensenarbeit hervorgehenden Erschlaffung und Apathie, die Erweckung eines spontanen Eifers und einer aus Liebe und Freude an der Sache entspringenden freien Thätigkeit der Schüler, zu erreichen, darüber hat sich niemand weniger als ihr Leiter getäuscht. Wiese, dessen kräftiger Wirklichkeitssinn ihn in ungewöhnlichem Maße gegen die Selbsttäuschung widerstandsfähig macht, welcher Beamte so leicht unterliegen, indem sie Verordnungen für erreichte Ziele ansehen, hat sich schon auf der Berliner Schulkonferenz im Jahre 1873 hierüber ausgesprochen (Protokoll S. 6): es sei etwas an der oft gehörten Klage der Universitätslehrer, daß der wissenschaftliche Sinn bei der studierenden Jugend abnehme, daß sie im Allgemeinen weder ausdauerndes Interesse, noch genug positives Wissen zu den Studien mitbringe. Den Schulen werde vorgeworfen, daß sie zu wenig zum Selbstdenken anregten und sich mit gedächtnismäßiger Aufnahme encyklopädischer Notizen begnügten, daß die jungen Seelen unter der Masse des ihnen zugeführten Stoffs früh erlahmten und die Elastizität verlören, daß den meisten nur daran gelegen sei, die Prüfungen zu überwinden und äußere Ziele im Leben zu erreichen. Wenn auch hierzu die ganze Zeitatmosphäre beitragen möge, so könne die Schule doch schwerlich die Verantwortlichkeit ganz von sich abwälzen. Ähnliche Betrachtungen kehren auch in Wieses oben erwähnter jüngster Schrift wieder.

Die Geschichte der preußischen Gymnasien schließt einstweilen mit dem Lehrplan und der Prüfungsordnung vom 31. März 1882.

Im Ganzen kann die Richtung dieser jüngsten Ordnung bezeichnet werden als Rückkehr zu den Prinzipien der Gymnasialleitung vor 1840.

Die Bestrebungen des Restaurationszeitalters werden auch formell aufgegeben.

Die Wendung der Gymnasialpolitik ist nicht ohne Zusammenhang mit der großen Wendung der äußern und innern Politik Preußens, welche in den 60er Jahren begann. Die ängstliche Erhaltungs- und Enthaltungspolitik machte einer kräftigen und zuversichtlichen Offensivpolitik Platz, welche alle Kräfte des Volkes ins Spiel setzte und deshalb alle Kräfte zu entwickeln bestrebt war.

Die Erwerbungen des Jahres 1866 brachten dem preußischen Unterrichtswesen Universitäten, Gymnasien und Realschulen zu, welche mit ihrer ganzen Verfassung mehr in der humanistischen Zeit wurzelten; sie hatten sich überhaupt allmählicher und unabhängiger entwickelt und vor allem waren sie nicht durch das gleiche Joch des Lateinzwangs gegangen, wie die preußischen Anstalten seit der Mitte der 20er Jahre.[1]

Im Jahre 1872 trat Falk an die Stelle von Mühlers als Kultusminister. Eine durchgreifende Reform des Volksschulwesens, welche mit der Reaktionspolitik der Stiehlschen Regulative brach und an die Traditionen der Regierung Friedrich Wilhelms III. anknüpfte, wurde durch die neuen Bestimmungen vom 30. Oktober 1872 eingeleitet. Im folgenden Jahr berief der Minister eine Konferenz zur Beratung verschiedener Fragen des höheren Schulwesens. Im Jahre 1875 schied Wiese, der Träger der bisherigen Gymnasialpolitik, aus dem Amt; an seine Stelle trat H. Bonitz, welcher seit 1867 wieder dem preußischen Unterrichtswesen, als Direktor des grauen Klosters, angehörte. Er hatte schon an der Konferenz 1873 in hervorragender Weise teilgenommen. Die Revision der Lehrpläne, welche seitdem Gegenstand unausgesetzter Erwägung gewesen war, kam im Jahre 1882 zu Stande.

Auf die bedeutenden Veränderungen, welche die Realschulen durch die neuen Lehrpläne erfuhren, behalte ich mir vor später einzugehen; hier will ich nur an die wichtigsten Veränderungen im Gymnasialkursus kurz erinnern. Zunächst wurde der naturwissenschaftliche Unterricht, das Opfer der Konzentrationsbestrebungen der 50er Jahre,

[1] In bemerkenswerter Weise tritt dies in den Gutachten hervor, welche die preußischen Universitäten auf die am 9. Novbr. 1869 ihnen vom Ministerium vorgelegte Frage nach der Zulässigkeit der Realabiturienten zu Universitätsstudien abgaben. Die altpreußischen Universitäten, Berlin, Bonn, Breslau und Halle verneinten, voran Berlin, in allen Fakultäten die Zulässigkeit einmütig und unbedingt; die neuen, Göttingen, Marburg und Kiel, daneben auch Greifswald und Königsberg, befürworten die Zulassung, in mehr oder minder weitem Umfang, zum Studium in der philosophischen und (außer Marburg) in der medizinischen Fakultät.

mit zwei wöchentlichen Stunden durch alle Klassen wieder hergestellt. Auch die Mathematik und das Französische trugen eine kleine Vermehrung der Stundenzahl davon; jene erhielt, wie auf den österreichischen Gymnasien, einen propädeutischen Kursus in V; das Französische wurde in den beiden Anfangsklassen (V und IV) verstärkt, offenbar mit Rücksicht auf die Annäherung an den Kursus des Realgymnasiums.

Die Kosten trugen die beiden alten Sprachen: das Lateinische verlor neun, das Griechische zwei Stunden, und der Anfang des griechischen Unterrichts wurde von IV auf III verschoben. Das vorgeschriebene Ziel blieb zwar im Wesentlichen dasselbe, Griechischlesen und Lateinischlesen und schreiben, doch nicht ohne eine merkliche Verschiebung des Schwerpunkts: nachdrücklich wird überall betont, daß es wesentlich sich handle um die Lektüre der klassischen Schriftsteller. Wenn hin und wieder die Gymnasialpädagogik der vorhergegangenen Epoche vor allem von der Erlernung der alten Sprachen selbst den Gewinn für das, was sie formale Bildung nannte, erwartet hatte, so wird in den neuen Bestimmungen betont, daß das Verständnis der litterarischen Erzeugnisse in diesen Sprachen nach ihrem Gedankeninhalt und in ihrer Kunstform das eigentlich Bildende sei. Dem entsprechend wird Maßhalten in der Beschäftigung mit der Grammatik empfohlen: nicht selten, sagen die Erläuterungen (S. 20), werde die Erklärung der Klassiker, selbst auf den obersten Stufen, in eine Repetition grammatischer Regeln und in eine Anhäufung stilistischer und synonymischer Bemerkungen verwandelt; hierdurch werde die Hingebung der Schüler an die Beschäftigung mit den alten Sprachen und die Achtung der Gymnasialeinrichtung bei denkenden Freunden derselben gefährdet. Selbst im griechischen Unterricht sei dem Grammatischen und namentlich dem Syntaktischen zu viel eingeräumt worden.

In diesem Sinn sind die Vorschriften über Übungen im Schreiben gehalten: sie sollen der Lektüre dienen, nicht umgekehrt die Lektüre der Erwerbung der Schreibmaterialien. So selbstverständlich im Griechischen; um jedes Mißverständnis unmöglich zu machen, wird das griechische Skriptum, wie schon früher erwähnt, aus der Abgangsprüfung entfernt. Aber ausdrücklich wird das Lateinische dem Griechischen in dieser Hinsicht gleichgestellt. „In den oberen Klassen wurde in früherer Zeit der Zweck verfolgt, daß die Schüler des Gymnasiums die lateinische Sprache zum Organ für den Ausdruck ihrer Gedanken machen könnten. Mag man nach verschiedener Ansicht darin bloß eine Erbschaft aus einem Zeitalter sehen, in welchem das Latein die internationale Sprache der Gebildeten war, oder mag man darin einen

Ausdruck des Werts finden, welchen die Herrschaft über eine fremde, von der Muttersprache weit entfernte Sprache für die formale Gedankenbildung besitzt: jedenfalls ist ein solches Ziel, von allen etwaigen Zweifeln an seinem Wert abgesehen, nicht mehr erreichbar, seitdem selbst unter den Meistern der Philologie diese Virtuosität nicht mehr Regel ist und daher diesem Teil des Gymnasialunterrichts nicht selten die unerläßliche Bedingung des Erfolges fehlt, das sichere und leichte Können des Lehrers.“ Damit ist den Übungen im Lateinschreiben ihre Stellung angewiesen: sie dienen auf der unteren Stufe zur Einprägung der Formen und des Sprachschatzes, sie begleiten auf der oberen die Lektüre, zur Verarbeitung des Gelesenen, zur Vertiefung des Verständnisses. „In der bezeichneten Begrenzung“ sind lateinische Aufsätze beibehalten worden, und auch Übungen im Sprechen sind in derselben Absicht verwertbar. Daneben sind Übersetzungen aus modernen Schriftstellern ins Lateinische von Wert, um die scharfe Auffassung beider Sprachen in ihrer Grundverschiedenheit zu fördern.

Es ist offenbar, daß die hier ausgesprochene Ansicht den definitiven Bruch mit der Vergangenheit bezeichnet: es ist der Verzicht auf die Fertigkeit Lateinisch zu schreiben. Der veränderten Kulturlage wird damit seitens der preußischen Gymnasien zum erstenmal ausdrücklich Rechnung getragen: die lateinische Sprache kann nicht mehr das Organ der Gedankenmitteilung sein, wie sie es in Deutschland noch im 18. Jahrhundert in einigem Umfang wirklich war.

Die Konsequenz, den lateinischen Aufsatz aus den Prüfungsleistungen zu entfernen, wie das griechische Skriptum entfernt worden ist, ist allerdings nicht gezogen. Vielleicht war es nicht minder möglich und notwendig. Eine Fertigkeit, welcher an sich kein Wert beigemessen wird, sondern welche der, man möchte sagen, zufällige Nebenerfolg einer Übung ist, die sich auf ein anderes Ziel richtet, nämlich auf Lesefertigkeit (im vollen Sinn des Worts), ist eigentlich nicht Gegenstand einer Schlußprüfung. Die Vorübungen läßt man fallen, wenn das Ziel erreicht ist. Nur etwa zum Behuf der Prüfung der Fähigkeit, die Sprache wirklich zu lesen und von den sprachlichen Erscheinungen Rechenschaft zu geben, könnte der lateinische Aufsatz vorkommen. In diesem Sinne empfahl Bonitz in einem früher erwähnten Aufsatz die Beibehaltung des griechischen Skriptums. Dieses hat weichen müssen, um nicht zum Mißbrauch Veranlassung zu geben. Vielleicht ist der Mißbrauch der lateinischen Schreibübungen nicht minder, sondern mehr zu fürchten, eben darum, weil er früher Gebrauch war. Die Versuchung, die Lektüre der lateinischen Schriftsteller zur Erwerbung von Schreibmaterialien zu

verwenden, wird notwendig so lange dauern, als auf die Dokumentierung der Fähigkeit lateinische Kompositionen zu machen so großer Nachdruck gelegt wird, als in der Prüfungsordnung von 1882 geschieht. Neben einem lateinischen Aufsatz und einem Exerzitium wird die Leistung in der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche immer als das für die Beurteilung minder erhebliche erscheinen; und der Schulbetrieb wird demnach auf die Erzielung jener Fertigkeit das stärkere Gewicht legen. —

Die noch gegenwärtig geltende Lehrerprüfungsordnung stammt vom Jahre 1866 (abgedruckt bei Wiese, Ges. und Verordn. II, 65 ff.). Dieselbe ist von einer doppelten Tendenz beherrscht. Sie will einerseits den individuellen Neigungen und Begabungen entgegenkommen, wozu die weit geführte Zerteilung und die höchst mannigfaltige, den Examinanden zur Auswahl gestellte Kombination der Prüfungsfächer dient. Sie will andererseits, hierin übrigens der älteren Prüfungsordnung von 1831 folgend, die Rechte der Lehrerbildung gegen die Gelehrtenbildung schützen, indem sie zu verhindern bestrebt ist, daß die Kandidaten des höheren Lehramts, unter Vernachlässigung allgemeiner Studien, sich ausschließlich der Spezialforschung in einem beschränkten Gebiet zuwenden. In diesem Sinne wird angeordnet, daß alle Kandidaten in Religion und Geschichte, in Philosophie und Pädagogik ein gewisses Maß allgemeiner Bildung nachweisen, in demselben Sinne sind ferner mit den Hauptfächern als Nebenfächer gewisse angrenzende Disziplinen verbunden.

Die Tendenz ist ohne Zweifel zu billigen; es erscheint aber als fraglich, ob die bezeichneten Bestimmungen allemal in der beabsichtigten Richtung wirken, namentlich ob die durch eine Prüfungsordnung herbeigeführte Beschäftigung mit den zur „allgemeinen Bildung" gehörigen Disziplinen jederzeit für wirkliche Bildung fruchtbar werde. Man kann sagen, es werde durch die Prüfungsvorschriften von vornherein das Augenmerk des Studierenden auf diese Dinge gelenkt, die er sonst ganz übersehen möchte; jene Vorschriften seien nichts anderes als eine imperativisch gefaßte Anleitung zu einem zweckmäßigen Betrieb des Studiums. In der That, so mögen sie in vielen Fällen wirken. Sie können aber auch eine andere Wirkung haben: ein Abiturient bringt etwa auf die Universität einige Neigung mit, über philosophische, historische, vielleicht auch theologische Fragen nachzudenken und sich zu unterrichten. Dies rein sachliche und theoretische Interesse mag durch ein bald auftauchendes praktisches Interesse, in diesen Dingen später ein Examen zu bestehen, gekreuzt werden: da man dann die Dinge doch lernen müsse, und da zum Bestehen des Examens vielleicht gar nicht von

Wert sei, was etwa gegenwärtig das Interesse am meisten erregt, so sei es geraten seine Zeit nicht zu verlieren. Eine Statistik der belegten Vorlesungen oder vielmehr eine durch solche Statistik unterstützte Einsicht in die durchschnittlichen Studienkurse unserer alten und modernen Philologen, unserer Mathematiker und Historiker, würde vielleicht recht unerwünschte Auskunft darüber geben, wie unter der Herrschaft von Vorschriften, deren Zweck war, die Erwerbung allgemeiner Bildung zu sichern, das allgemein-wissenschaftliche Interesse, sofern es im Universitätsstudium zur Erscheinung kommt, nicht vorwärts, sondern zurückgegangen sei. Zu üblen Vorwirkungen kommen, wie ich fürchte, nicht selten üble Nachwirkungen der Prüfung: welche Empfindungen das Repetieren eines Leitfadens für Religion oder Geschichte, besonders wenn es etwa durch erstmaliges Durchfallen erzwungen wird, gegen Religion und Geschichte zurückläßt, darüber wird niemand im Zweifel sein. Es dürfte hiernach die von Bonitz ausgesprochene Forderung Billigung verdienen: „die Prüfung über die sogenannte allgemeine Bildung ist aufzugeben, sofern sie die schwächere Wiederholung der Maturitätsprüfung ist“ (Zeitschr. f. d. G. W. 1873, S. 879). Es schließt sich unmittelbar die Forderung an: „beizubehalten ist dagegen die Prüfung über Philosophie und Pädagogik und die Prüfungen über solche Gebiete, welche die notwendige Ergänzung des Hauptfaches sind — z. B. griechische und römische Geschichte zur klassischen Philologie.“ Unterliegt die letztere Bestimmung keinen anderen Bedenken, als Prüfungen überhaupt, so scheint es dagegen mit der Philosophie anders zu stehen: alle Bedenken, welche gegen die Prüfung in den anderen Fächern der „allgemeinen Bildung“ gelten, gelten auch hier und man muß es wohl für durchaus zweifelhaft halten, ob ihr Erfolg ist, nicht bloß „allgemeine Bildung in der Philosophie“, sondern philosophische Bildung auszubreiten. Andererseits ist freilich die Scheu begreiflich, die Philosophie, nachdem sie vom Gymnasialkursus gestrichen ist, auch aus dem Universitätskursus formell auszustreichen; denn darüber wird man sich wohl nicht täuschen: nachdem einmal durch Prüfungsordnungen der Studienkursus bestimmt ist, wird der Ausfall eines Gegenstandes im Examen zur Folge haben, daß er nicht bloß aus dem Lektionsverzeichnis, sondern überhaupt aus dem Gesichtskreis eines erheblichen Teiles der Studierenden verschwindet. Vielleicht liegt es auch hier mehr als bei den übrigen Prüfungen in der allgemeinen Bildung in der Hand des Examinators, jene üblen Folgen in einigem Maß abzuwenden, namentlich durch die schriftliche Prüfung.

Was die pädagogische Vorbildung der Gymnasiallehrer anlangt, so ist darüber wohl allgemeine Übereinstimmung, daß die hierfür bisher

getroffenen Einrichtungen nicht ausreichend seien. Eine Vorlage der preußischen Regierung vom Jahre 1882, welche das Probejahr auf zwei ausdehnte und die erfolgreiche Benutzung dieser Zeit und der gebotenen Anleitung durch eine praktische Prüfung feststellen lassen wollte, scheiterte an der Abneigung des Landtages gegen Vermehrung der Examina. So wohl begründet diese Abneigung, so stark die Tendenz eines Examens ist, zum Repetieren von Leitfäden zu führen, so scheint doch das unzweifelhaft, daß eine Abhilfe nur durch Ausbildung des Instituts des Probejahrs zu wirklichen Gymnasialseminaren, nach der Art des Gedikeschen, gesucht werden kann. Mit der Möglichkeit, die zur Leitung solcher Anstalten geeigneten Direktoren oder älteren Lehrer von der regelmäßigen Schularbeit in einigem Umfang zu entlasten, möchte die wichtigste Bedingung einer fruchtbaren Wirksamkeit dieser Einrichtung gegeben sein.

Viertes Kapitel.

Die Entwicklung der Realschule in Preußen.

In demselben Zeitalter, in welchem das Gymnasialwesen von der Tendenz der Restauration in der Richtung der alten Lateinschule beherrscht wurde, fand die Entwickelung der höheren Bürger- oder Realschule zu einer coordinierten Lehranstalt mit gleicher Kursusdauer und starkem Lateinbetrieb statt. Der innere Zusammenhang beider Vorgänge scheint ein doppelter zu sein. Einerseits war es der in diesem Zeitalter herrschende Glaube an die Allgenugsamkeit des Lateinischen, welcher auch den Realschulen Anteil an diesem Hauptstück jedes höheren Unterrichts zu verschaffen für pädagogisch notwendig hielt; man kann manche Empfehlung des Lateinischen lesen, welche nicht weit davon entfernt ist, zu sagen: der Mensch komme überhaupt zu Verstand oder wenigstens zum Gebrauch seines Verstandes erst durch die Erlernung der lateinischen Sprache; wozu noch dies kam, daß Latein der politisch wohlgelittenste unter allen möglichen Unterrichtsgegenständen war. Andererseits aber forderte die Tendenz, den Gymnasialunterricht auf die alten Sprachen zu konzentrieren, dazu auf, dem Realunterricht, der nun in dem modernen Leben doch einmal

nicht entbehrlich sei, eine ausreichende Begründung in selbständigen Anstalten zu gewähren: die verlangte Konzentrierung hatte zur notwendigen Kehrseite die Differenziierung des höheren Unterrichts. — In der Übersicht über die Geschichte des Realschulwesens, welche Wiese als Referent der preußischen Landesschulkonferenz von 1873 gab (Protokolle S. 8), tritt die letztere Seite der Sache als die entscheidende hervor.

Ich erinnere zuerst kurz an die Hauptdaten aus der Vorgeschichte der Realschule. Bis zum Anfang dieses Jahrhunderts war die Lateinschule die einzige höhere Schule gewesen; sie hatte zugleich als Gelehrten- und als Bürgerschule funktioniert; erst ganz vereinzelt hatten Versuche stattgefunden, selbständige Bürgerschulen zu begründen, deren Notwendigkeit allerdings überall lebhaft empfunden wurde. Durch die neue Organisation des Gelehrtenschulwesens im zweiten Jahrzehnt wurde die Erfüllung dieses Bedürfnisses erleichtert, insofern durch dieselbe der eigentlich gelehrte Unterricht einer kleinen Anzahl von Gymnasien vorbehalten wurde; die Masse der alten Lateinschulen konnte sich nun dem Unterrichtsbedürfnis der Stadtgemeinden anpassen. Dies geschah zunächst ohne die Einwirkung der Regierung. In den kleinen Landstädten mochte die alte Lateinschule im Ganzen ihre überlieferte Gestalt bewahren, indem sie, außer einem gehobenen Volksschulunterricht, einer kleinen Anzahl von Schülern einen für den Besuch eines Gymnasiums vorbereitenden Lateinunterricht gab. In den größeren Städten mit industrieller und handeltreibender Bevölkerung, in welchen ein Gymnasium das Bedürfnis des gelehrten Unterrichts befriedigte, konnten sie allmählich in reine Bürgerschulen umgewandelt werden, deren Kursus den Anforderungen des praktischen Lebens durch Unterricht in den neueren Sprachen, der Mathematik und den Naturwissenschaften entgegenkam. Der Vollendung dieser Umwandlung durch die Ausschließung des Lateinischen setzten sich allerdings vielfältige Hindernisse entgegen: die Verbindung mit den Gymnasien löste sich erst allmählich; ferner wurde für den Eintritt in die verschiedenen Zweige des niederen Staatsdienstes die Kenntnis des Lateinischen gefordert, wozu denn auch der Umstand kam, daß die Eltern und Lehrer ihre Bildung auf einer Lateinschule empfangen hatten.

Die Verwaltung behandelte zunächst alle diese Schulen als nicht zum höheren Schulwesen gehörig. Übrigens ermunterte und begünstigte sie das Entstehen von Bürgerschulen. Wenn sie auch vielleicht die Absolvierung des Kursus der unteren und mittleren Gymnasialklassen nicht für eine ungeeignete Schulbildung selbst für künftige Gewerbtreibende ansah, so verschloß sie sich doch der Wahrnehmung nicht, daß den Gymnasien durch den Zulauf solcher Elemente ihre eigentliche Aufgabe sehr

erschwert werde. Nachdem in den Verordnungen der Schulzeschen Periode wiederholt auf diesen Übelstand hingewiesen war, that man endlich mit der „vorläufigen Instruktion für die an den höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen“ (8. März 1832, bei Rönne II, 308 ff.) den entscheidenden Schritt: es wurde denen, welche diese Schulen mit Erfolg absolvierten, die Prämie der Berechtigung zum einjährigen Dienst, zum Eintritt in das Post-, Forst- und Baufach und in die Bureaus der Provinzialbehörden zugesichert. Das Lateinische wurde zwar im Allgemeinen als Unterrichts- und Prüfungsgegenstand vorausgesetzt, jedoch für das Reifezeugnis nicht durchaus verlangt; den Nichtlateinern blieb nur der Staatsdienst verschlossen. Aber nicht lange begnügte man sich mit diesem Antrieb zur Aufnahme des Lateinischen in den Kursus der Bürgerschule. Nachdem die Regierungen schon wiederholt angewiesen worden waren, dahin zu wirken, daß die lateinische Sprache, „die in den höheren Bürgerschulen nur zum größten Nachteil für einen gründlichen Unterricht vernachlässigt werden könne“ mit angemessener Gründlichkeit gelehrt werde (18. Sept. 1838 u. ö.), erfolgte endlich unter dem Ministerium Eichhorn die Verordnung, durch welche die Erwerbung des Reifezeugnisses und also aller Berechtigungen von dem Nachweis hinlänglicher Kenntnis des Lateinischen abhängig gemacht wurde (Rönne II, 313). So war also der lateinische Unterricht so gut wie obligatorisch gemacht. Die Entstehung einer reinen Bürgerschule, wie unter anderen Spilleke sie in den Programmen von 1822 und 1823 entwickelt hatte, war durch die Intervention der von Philologen geführten Schulregierung verhindert worden. Wie wenig übrigens die neue Regierung auch der latinisierten Bürgerschule günstig gesinnt war, ist schon früher berührt worden.

Die kurze Gunst der Märzsonne des Jahres 1848 mußten die Realschulen in den Jahren der Reaktion büßen. Hatte ihnen die Landesschulkonferenz im Jahre 1849 auch die Universität öffnen wollen, so schloß ihnen das Reaktionsregiment sogar die technischen Hochschulen. Durch Verordnungen der Jahre 1849 und 1850 wurden zunächst die Ansprüche für die Zulassung zur Bauakademie gesteigert: nur die Reifezeugnisse von Anstalten mit achtjährigem Kursus in sechs Klassen wurden als berechtigend anerkannt. Nachdem die Zahl der Anstalten, welche diesen gesteigerten Anforderungen entsprach, von 18 im Jahre 1850 auf 43 im Jahre 1855 sich vermehrt hatte, wurde durch Verfügungen des Handelsministeriums vom 15. März 1855, ohne vorherige Verständigung mit dem Unterrichtsministerium, das Recht der Entlassung zur Bauakademie allen Realschulen ohne Unterschied entzogen und den Gymnasien ausschließlich vorbehalten. Entsprechende Bestim-

mungen über das Berg- und Postfach folgten in den beiden nächsten Jahren (WIESE, Hist. stat. Darst. II, 505).

Gleichzeitig arbeiteten die Philologen mit Eifer an der Diskreditierung dieser Schulen in der öffentlichen Meinung. Als gemeine „Nützlichkeitskramschulen" werden sie der Verachtung eines jeden, der noch einen Rest von Empfindung für das Höhere und an sich Wertvolle der Bildung hat, preisgegeben, ja beinahe als Brutstätten der Sünde und des Verderbens denunziert.[1] Der Schulrat HEILAND, so erzählt sein Biograph HERBST, freute sich jedesmal, wie über einen Sieg der guten Sache, wenn es ihm gelang eine Gemeinde (z. B. die Fabrikstadt Burg) zu persuadieren, statt einer Realschule ein Gymnasium zu begründen. — Daß unter diesen Umständen die Umwandlung von Realschulen in Gymnasien ziemlich häufig vorkam, bedarf zur Erklärung nicht der Annahme, daß die Gemeinden von der Vorzüglichkeit des Gymnasialunterrichts gegenüber dem der Realschule sich mehr und mehr überzeugten.

Die Verfolgung der Realschulen durch die Regierung nahm mit der Reaktion ein Ende. Das Kultusministerium der neuen Ära (VON BETHMANN-HOLLWEG) gab dem Realschulwesen, nach Verständigung mit den übrigen Ministerien, in der Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 eine neue gesetzliche Grundlage. Der Lehrplan der Realschule, welcher nunmehr zum erstenmal unmittelbar durch Verordnung festgestellt wurde, ist, wie der des Gymnasiums, auf einen neunjährigen Kursus in sechs Klassen berechnet. Dem Lateinischen ist darin eine sehr bedeutende Stellung eingeräumt. Die Stundenzahl für dasselbe ist unter den für Sprachen bestimmten weitaus die größte und steht nur der für Mathematik um ein ganz Geringes nach (44, während für Mathematik und Rechnen 47 angesetzt sind); sie beginnt mit acht, sinkt aber allmählich bis auf drei in I. Das Ziel ist: lateinische Prosa (Cäsar, Sallust, Livius) und Poesie (Ovid, Virgil) mit grammatischer Sicherheit in gutes Deutsch zu übertragen. Eine Übersetzung ins Lateinische, welche grammatische Sicherheit bekundet, wird in der Reifeprüfung für I verlangt. Als Ursache für einen so ausgedehnten Betrieb der lateinischen Sprache führen die beigegebenen Erläuterungen (S. 44) an: erstens die Wichtigkeit, welche

[1] Man sehe z. B. das Eislebensche Programm von 1855 von ELLENDT, wo das obige glücklich gebildete Wort mit augenscheinlicher Genugthuung von seinem Erfinder öfter wiederholt wird; oder die Rede, mit welcher HORNIG das Direktorat des Stargardter Gymnasiums 1857 antrat; freilich hatte er den Schimpf von sich abzutun, daß er selbst vorher Direktor einer Realschule gewesen war (in Treptow a. R., die übrigens in demselben Jahr in ein Gymnasium verwandelt wurde).

sie für die Kenntnis des Zusammenhangs der neueren europäischen Kultur mit dem Altertum hat; zweitens den Wert, welchen sie hat als grundlegende Vorbereitung des grammatischen Studiums überhaupt und insbesondere des der neueren Sprachen, welches ohne Kenntnis des Lateinischen immer oberflächlich bleibt; drittens sei sie ein wichtiges Mittel für die logische und viertens für die ethische Erziehung: je weniger die Schüler selbst den Nutzen einsähen, desto mehr gewöhnten sie sich hier daran, aus Pflichtgefühl zu arbeiten; endlich fünftens und letztens: Latein werde für beinahe alle Berechtigungen von den betreffenden Behörden gefordert.

Man wird durch die Aufzählung unwillkürlich an eines der zehn Gebote erinnert, welche Lehrs für Philologen zusammengestellt hat: du sollst nicht glauben, daß zehn Gründe gleich sind einem guten. Es giebt einen guten Grund für den Lateinunterricht: ohne Latein kannst du deine Aufgabe nicht, wie sich gehört, erfüllen.

Diejenigen Realschulen, welche diesen Lehrplan noch nicht vollständig erreichten, sollten von jezt ab, wenn sie bloß äußerlich durch Mangel der obersten Klasse zurückblieben, höhere Bürgerschulen heißen (Prorealschulen wäre der bezeichnende Name gewesen), wenn sie aber innerlich sich nicht nach ihm streckten, namentlich Latein nicht als obligatorisches Lehrfach hätten, als Realschulen zweiter Ordnung bezeichnet werden.

Die Stadtgemeinden streckten natürlich wieder nicht sich nach ihrer Decke, sondern ihre Realschulen nach dem Berechtigungen in Aussicht stellenden Lehrplan. Von den 56 im Jahre 1859 vorhandenen Realschulen wurden 26 als vollständige (Realschulen I. Ordnung) anerkannt; im Jahre 1864 gab es deren schon 49. —

So gab es also nunmehr zweierlei Gelehrtenschulen, archaisierende und moderne, mit gleicher Dauer des Kursus, gleichgestellten Lehrern, gleichen Berechtigungen, endlich gleicher Bestimmung: eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung zu geben. Denn mit großer Entschiedenheit heben die Erläuterungen hervor: die Realschulen seien nicht Fachschulen, sondern sie hätten es, wie das Gymnasium, dem sie coordiniert seien, mit allgemeinen Bildungsmitteln und grundlegenden Kenntnissen zu thun, und es wird bestimmt die irrige Auffassung zurückgewiesen, daß sie rascher und leichter, als die Gymnasien zu einer praktisch verwertbaren Bildung führten. Nur eines trennte sie: die allgemein wissenschaftliche Vorbildung, welche auf Realschulen erworben worden war, befähigte nicht zur Fortsetzung wissenschaftlicher Studien auf der Universität. Man kann der Ansicht sein und sie wird vielleicht keinen Widerspruch finden, daß das alte Gymnasium seine Aufgabe, für das

Universitätsstudium vorzubereiten, bisher ausreichend erfüllt habe und also eine zweite Gelehrtenschule nicht erforderlich gewesen sei; man kann auch der Ansicht sein, daß eine gemeinschaftliche Vorbereitungsschule für alle Fakultäten wünschenswert und also eine Verteilung der künftigen Studierenden an verschiedenen Arten von Vorbereitungsschulen nicht wünschenswert sei: dagegen, scheint mir, kann man nicht der Ansicht sein, daß die realistische Gelehrtenschule, nachdem sie nun einmal, nicht durch ihren Willen, geworden ist, was sie ist, nicht einen, wenigstens für gewisse Zweige des Universitätsstudiums zureichenden und angemessenen Vorbereitungskursus gewähre. Es müßte jemand, etwa durch Gymnasialpädagogik, um den Gebrauch seines Verstandes gebracht sein, um zu behaupten, daß ein junger Mann, der in jeder Hinsicht den Anforderungen, welche die Abgangsprüfung einer Realschule I. Ordnung stellt, genügt hat, nicht im Stande sei, mit Aussicht auf Erfolg jedes Universitätsstudium, etwa das theologische und historisch-philologische ausgenommen, zu unternehmen. Bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts kam ein ansehnlicher Teil der Studentenschaft ohne Kenntnis des Griechischen und vermutlich nicht viel tieferer Kenntnis des Lateinischen auf die Universität, als Abiturienten der neuen Realschule mitbringen. Es kann aber darüber wohl kein Zweifel sein, daß die Kenntnis der lateinischen Sprache damals noch ungemein viel wichtiger war, als gegenwärtig. In wie weiten Umfang die Fähigkeit, nicht nur lateinisch zu schreiben, sondern auch lateinisch zu lesen, beim gegenwärtigen Universitätsstudium entbehrlich ist, darüber möchte mancher Mediziner und Jurist nach glücklich bestandenem Examen zuverlässige Auskunft geben können.

Die Ausschließung der Realabiturienten von der Universität war eine an sich so unwahre Maßregel, daß sie sich nicht durchführen ließ. Sie vom Besuch überhaupt auszuschließen war gar nicht thunlich; immatrikulierte man doch auch Landwirte und Apotheker. Man immatrikulierte sie also, ließ sie aber dabei einen Revers unterschreiben des Inhalts, daß sie später keine Staatsanstellung, die Gymnasialbildung voraussetzte, suchen wollten. Wenn nun ein Realabiturient nach vollendetem wissenschaftlichen Studium sich doch zur Staatsprüfung, z. B. zur Schulamtsprüfung, meldete, und gerade Mangel an Kandidaten, z. B. für den Unterricht in den neueren Sprachen, war, so ließ man ihn, auf besonderes Gesuch, zur Prüfung zu. Es war bloß eine allgemeine Regulierung des thatsächlich Bestehenden, als durch Verfügung vom 7. Dezember 1870 den Realabiturienten das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften und der neueren Sprachen in gleicher Weise und mit den gleichen Aussichten auf den Eintritt in

den Staatsdienst, als den Gymnasialabiturienten, zugänglich gemacht wurde. So berichtet WIESE den Hergang auf der Schulkonferenz 1873 (Protokolle S. 59; vgl. höh. Schulwesen III, 327).

Den nächsten Anstoß zu der gesetzlichen Regelung in diesem Sinne gaben übrigens Petitionen einer Anzahl Städte an das Abgeordnetenhaus (1868—69). Es ist begreiflich, daß ihnen der Anblick kostspieliger vollständiger Realschulen, denen zur Vollständigkeit nichts fehlte, als die Schüler der obersten Klassen, wenig erfreulich war. Woher sollten aber die Schüler für die Realprima kommen? Ein Vater hätte wirklich entweder eine fast übermenschliche Vorliebe für die Realbildung oder ein ungewöhnliches Maß von Kurzsichtigkeit haben müssen, um seinen Sohn die Sackgasse der Realschule I. Ordnung bis zu Ende durchlaufen zu lassen. Die Öffnung der Sackgasse, vermittelst Durchlegung eines Weges zur Universität war demnach von Seiten der Gemeinden, welche derartige Lateinschulen II. Ordnung zu errichten und unterhalten durch die Unterrichtsordnung von 1859 sich hatten bestimmen lassen, eine ganz unvermeidliche Forderung.

Die Bestimmungen vom 7. Dezember 1870 sind offenbar nicht die definitive Regelung der Realschulangelegenheit. Die Realschulen sind durch sie aus der unhaltbaren Mitte zwischen Gelehrten- und Bürgerschule nicht herausgebracht worden, im Gegenteil die Unhaltbarkeit ihrer Stellung muß ihnen, seitdem ihren Schülern jenes kleine Pförtchen zur Universität geöffnet ist, nur noch viel schärfer zur Empfindung kommen. Vorwärts oder rückwärts, stehen bleiben ist nicht möglich; das ist, wie es scheint, die seitdem mehr und mehr durchgedrungene Auffassung der Lage.

Schon die Landesschulkonferenz, welche das Ministerium FALK im Jahre 1873 berief, wurde wesentlich durch die Realschulfrage veranlaßt.[1] Beide Parteien waren auf ihr vertreten. Die eine erblickte in der Entwickelung der Realschule zu einer Lateinschule II. Ordnung überhaupt einen Mißgriff. Die Organisation des mittleren Schulwesens, wie sie dieser Partei vorschwebte, ist etwa diese: das Gymnasium behält seine Stellung als einzige Vorbereitungsanstalt für Universitätsstudien; für das Bedürfnis des sogenannten gebildeten Bürgertums ist am meisten geeignet eine Schule mit sechsjährigem Kursus, welche eine fremde Sprache, in der Regel die französische, lehrt (die sogen. Mittelschule). Endlich wird eine kleine Anzahl von Realschulen mit neunjährigem

[1] WIESE, Hist.-stat. Darst. III, 33. Ebendort (S. 35, 45) findet der Leser eine Anzahl Schriften aus der Litteraturflut, welche diese Angelegenheit herbeigezogen hat, angeführt.

Kursus zur Vorbildung für die technischen Hochschulen erforderlich sein, in welchen Mathematik und neuere Sprachen Hauptunterrichtsgegenstände sind; Latein ist an sich nicht erforderlich; es ist zweifelhaft, ob es mit wirklichem Erfolg betrieben werden kann. Die Unerheblichkeit der wirklichen Leistungen des lateinischen Unterrichts in den bisherigen Realschulen wurde von dieser Partei, welche man die Gymnasialpartei nennen kann und welcher auch Bonitz angehörte, stark betont.[1] Auch Wiese neigte ihr zu, er sprach sich dahin aus, daß das Latein für die Realschule fakultativ gemacht werden möge (Protokolle S. 29); eine weitere Zulassung der Realabiturienten zur Universität, auch nur zu medizinischen Studien sei nicht wünschenswert (S. 59 ff.).

Die andere Partei, man kann sie als die der Realschulmänner bezeichnen, acceptierte das einmal Vorhandene, wenn sie auch hinsichtlich der Notwendigkeit seiner Entstehung einige Zweifel hegte; sie verlangte nun aber entschieden die Weiterbildung. Den Realabiturienten müsse der Zugang zur Universität ohne Einschränkung eröffnet werden, wenigstens zu den Studien, welche die Kenntnis der griechischen Sprache nicht erfordern. Unter dieser Voraussetzung möge, wenn es notwendig scheine, der Betrieb des lateinischen Unterrichts verstärkt werden.

Es ist eine eigentümliche Verschiebung der Verhältnisse, welche durch die Verhandlungen der Konferenz sich hindurchzieht. Die Realisten, denen durch die Regierung das Lateinische früher war obtrudiert worden, sind jetzt für Festhaltung und Ausdehnung, die Humanisten für das Fallenlassen des lateinischen Unterrichts an den Realschulen. Sie suchten die Geister, welche sie selbst gerufen, jetzt wieder zu bannen. So seltsam kreuzte die Politik die pädagogischen Ansichten.

Wäre auf jener Konferenz abgestimmt worden — der Minister hatte Abstimmungen von vornherein ausgeschlossen, er wollte nur die informierende Erörterung, offenbar um die Ansichten selbst und nicht aus Politik geschlossene Kompromisse sich äußern zu hören — wäre abgestimmt worden, so dürfte die Majorität der Gymnasialpartei zweifellos gewesen sein. Regierung, Universitäten und Gymnasien waren auf dieser Seite. Und doch hat die andere Partei — so groß ist die Macht des Wirklichen — Recht behalten, einstweilen freilich nur in dem einen Stück: der neue Lehrplan für die Realschulen vom Jahre 1882 hat den lateinischen Unterricht nicht nur als obligatorischen festgehalten, sondern auf Kosten der Mathematik und Naturwissenschaften sehr erheblich verstärkt, so daß er jetzt von allen Unterrichtsgegenständen

[1] Bonitz hatte schon kurz vorher in den Preuß. Jahrbüchern (1872, S. 143 bis 164) seine Ansicht dargelegt.

weitaus die größte Stundenzahl hat (54, Mathematik 44, Französisch 34). Die Realschule hat ferner den Namen Gymnasium erobert, der ihr noch auf der Konferenz entschieden bestritten wurde. Das alte Gymnasium endlich hat sich ihr akkommodieren müssen, indem es den französischen Unterricht verstärkte und den griechischen, wenn nicht schwächte, so doch bis auf III verschob, um in den drei unteren Klassen mit der Realschule beinahe ganz gleichen Lehrkursus zu haben. Auf der Konferenz hatte Bonitz gegen die letztere Maßregel noch entschieden protestiert (Protok. S. 64); ihm selber war es bestimmt sie durchführen zu helfen.

Die andere Forderung der Partei der Realschulmänner, deren Erfüllung für sie freilich Bedingung und Voraussetzung der ersten Forderung war, nämlich die erweiterte Zulassung ihrer Abiturienten zur Universität, ist nicht gleichzeitig erfüllt worden. Daß dieselbe sich über kurz oder lang durchsetzen wird, daran wird, wer überhaupt an eine den Dingen innewohnende Konsequenz glaubt, nicht zweifeln; die Wirklichkeit wird sich stärker als subjektive Neigungen und Abneigungen erweisen. Sehr bemerkenswert ist in dieser Hinsicht die Wandlung, welche in wenig Jahren Wieses Ansichten hierüber erfahren haben. Auf der Oktoberkonferenz lehnte er noch die Zulassung der Realabiturienten zum medizinischen Studium entschieden ab: der wissenschaftliche und ideelle Sinn sowie das selbständige Urteilsvermögen sei durchschnittlich bei ihnen in geringerem Grade vorhanden, als bei den Gymnasialabiturienten; fehle diesen an naturwissenschaftlicher Vorbildung, so lasse solche sich leichter nachholen, als jener Mangel an allgemeiner Bildung. Es sei aber wichtig die ärztliche Kunst vor dem Herabsinken ins Handwerksmäßige dadurch zu bewahren, daß ihr eine wahrhaft wissenschaftliche und ideelle Grundlage gegeben werde.[1] Im Jahre 1881 spricht Wiese nicht nur die Überzeugung aus, daß die Realschule das bestrittene Recht der Vorbildung zum medizinischen Studium gewiß erlangen werde, sondern er billigt es ausdrücklich, daß dies geschehe. Die ideale Bildung, so wird nunmehr wahrer als früher geurteilt, sei nicht der spezifische Vorzug einer Schule, sondern der Personen und Mannigfaltigkeit der Vorbildung eher ein Vorteil als ein Nachteil.[2]

[1] Protokolle, S. 60 ff. Vgl. Wiese, Hist.-stat. Darst. II, 36 ff.: „Die klassische Bildung können die Ärzte schon nach der wichtigen sozialen Stellung, welche sie einnehmen, ebenso wenig entbehren, als die Juristen; auch macht der Realismus des medizinischen Studiums das Gegengewicht einer mehr idealen Bildung, zu der auf den Gymnasien der Grund gelegt wird, außerordentlich wünschenswert.“ (Wiese als Regierungskommissarius in der Unterrichtskommission des Abgeordnetenhauses 1869).

[2] Allgem. Conservative Monatsschrift, V, 130—145. Vgl. Pädag. Ideale, 122.

Von Gegnern der Realschulvorbereitung für die Universität hört man wohl noch die Wendung: die Realschule müsse sich erst durch ihre Leistungen bewähren, für die Gymnasien spreche dreihundertjährige Erfahrung. Abgesehen davon, daß es Gymnasien in dem hier in Betracht kommenden Sinn erst seit Anfang dieses Jahrhunderts giebt, so liegt in dieser Forderung, wie mir scheint, eine Unbilligkeit, so lange als das Reifezeugnis des Realgymnasiums auf der Universität als *levis macula* angesehen wird. Daß dies in weitem Umfang der Fall ist, daran kann nicht gezweifelt werden. Die Gutachten der Universitäten, welche das Ministerium über die Frage der Zulassung der Realabiturienten im Jahre 1869, über die an den zugelassenen gemachten Erfahrungen im Jahre 1880 einzog, drücken, ebenso wie zahlreiche Gelegenheitsreden aus diesen Kreisen, die Überzeugung aus, daß die wissenschaftlichen Leistungen von Realabiturienten wegen des Mangels an idealer Gesinnung und freiem, theoretischem Interesse, der eine Folge des Realschulunterrichts sei, in der Regel inferiorer Natur seien und bleiben würden. Ähnlich lauteten die Zeugnisse, welche die Realgymnasien auf Anfrage des Ministeriums im Jahre 1872 von den Provinzialschulkollegien und den wissenschaftlichen Prüfungskommissionen, oder im Jahre 1874 vom Handelsministerium erhielten (Wiese, Das höhere Schulwesen III, 41). Die öffentlichen Einrichtungen verraten deutlich genug, daß sie aus dieser Ansicht stammen; die 1870 gewährte Berechtigung zum Universitätsstudium der Mathematik und der neueren Sprachen beschränkte gleichzeitig die spätere Anstellungsfähigkeit auf Realschulen, während den Gymnasialabiturienten auch die Realschulen offen stehen; ebenso blieben die technischen Hochschulen, obwohl gelegentlich die Realgymnasien als die eigentliche Vorschule für diese Anstalten bezeichnet werden, den Gymnasialabiturienten geöffnet. Es wäre nicht auffallend gewesen, wenn unter solchen Umständen kein Schüler, der irgend welche Aussicht hatte, ein Gymnasialzeugnis zu erwerben, kein Lehrer, der an einem Gymnasium irgend welche Unterkunft finden konnte, an einer Realschule länger, als absolut nötig, geblieben wäre; ja, es ist wie mir scheint, ein erstaunliches Zeugnis für die Lebensfähigkeit der Realgymnasien, daß sie überhaupt noch existieren und daß von ihnen Schüler zur Universität abgehen, um so mehr, als sie durchweg in Städten bestehen, die neben ihnen auch ein oder mehrere Gymnasien besitzen. Ich glaube, es ist einiger Grund daran zu zweifeln, daß die Gymnasien, wenn die Gegenprobe gemacht werden könnte, ebenso gut die Prüfung überstünden. Daß übrigens die Realgymnasien mit einer ungünstig wirkenden Auswahl des Schülerpersonals, namentlich in den oberen Klassen zu kämpfen haben, ist oft

behauptet worden und schwerlich zu bezweifeln. Es ist überraschend, daß sie trotz dieses Umstandes und trotzdem ihr Kursus weniger, als der der Gymnasien, auf das folgende Universitätsstudium eingerichtet ist, dennoch bei den Staatsprüfungen mit Ehren neben den älteren Anstalten bestehen.

Also nicht mit Unrecht, scheint mir, könnten die Realgymnasien jenen Einwand, daß sie die Probe noch nicht bestanden hätten, zurückweisen. Dagegen könnten sie vielleicht sich selber dann die Frage vorlegen: ob sie der Aufgabe, auf den Universitätsunterricht und die gelehrten Berufe vorzubereiten, die ihnen wider ursprüngliches Vermuten gestellt worden sei, schon völlig sich angepaßt hätten? oder ob ihnen noch aus ihrem Ursprung und ihrer späteren Beziehung zu den technischen Hochschulen etwas zu viel spezifisch „Realistisches" anhafte, wodurch die auf Eloquenz und Sapienz abzielenden Übungen gehemmt würden?

Fünftes Kapitel.

Schlußbetrachtung.

Ich würde meine Aufgabe nicht ganz zu Ende geführt zu haben glauben, wenn ich nicht, nach der langwierigen Darstellung der hinter uns liegenden Geschichte des Gelehrtenunterrichts, auch die andere und im Grunde uns noch näher angehende Hälfte seiner Geschichte, diejenige nämlich, welche sich noch nicht begeben hat, wenigstens zum Gegenstand einer kurzen Betrachtung machte. Wenn ich mich nicht irre, ist es nicht ganz unmöglich aus der Richtung des bisherigen Verlaufs auf die Richtung des ferneren Verlaufs Folgerungen zu ziehen.

Nach der Meinung Lockes, welcher Leibniz beipflichtet, ist das Gefühl des Unbehagens die Triebkraft, die überhaupt wollende Wesen zu Veränderungen ihrer Lage bewegt. Ich glaube, man kann diese Betrachtung auch auf die Völker ausdehnen; die Aufgabe, die Richtung der künftigen geschichtlichen Entwickelung zu bestimmen, wäre dann gleichbedeutend mit der, die Art und Stärke der Gefühle des Unbehagens zu bestimmen, welche gegenwärtig empfunden werden. Diese Aufgabe mag, wenn es sich um das Gesamtleben eines Volkes handelt, ungemein schwierig, ja unlösbar sein für den theoretischen Historiker —

für den praktischen Politiker löst sie sich auf die einfachste Weise von der Welt dadurch, daß er seine Gefühle als Gefühle der Gesamtheit ansieht, eine kleine boshafte und niederzuwerfende Minderheit ausgenommen — für das beschränkte Gebiet dagegen, das uns hier beschäftigt, läßt sich, wie mir scheint, mit einiger Sicherheit jenes zur Veränderung drängende Gefühl bezeichnen: es ist das Gefühl, welches in den Klagen über die Überbürdung zum Ausdruck kommt.

Seitdem das preußische Gymnasium unter dem Schulregiment Johannes Schulzes seine gegenwärtige Gestalt empfangen hat, das heißt, seitdem die Gelehrtenschule zu ihrer alten Aufgabe, die lateinische Sprache und die Elemente der griechischen zu lehren, die ferneren Aufgaben übernommen hat, in die Kenntnis und den Geist des klassischen Altertums einzuführen und in nicht mehr ganz elementaren Kursen Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, sowie endlich die französische Sprache zu lehren: seitdem sind die Klagen, daß die Schule und die Schüler ihre Kraft an der Lösung der gestellten Aufgaben erschöpften, keinen Augenblick mehr verstummt. Sie begannen gegen Ende der zwanziger Jahre zum erstenmal sich hören zu lassen; es ist oben (S. 606 ff.) eine lange Reihe von Äußerungen der Art mitgeteilt worden: Ärzte sprachen mit Besorgnis von der Bedrohung der Gesundheit, welche von dem neuen Gymnasialkursus und Prüfungssystem ausgehe; zahlreiche Direktoren und Lehrer äußerten die ernstesten Bedenken gegen die Folgen der Übertreibung für die geistige Entwickelung der Schüler; die Philologieprofessoren fanden die Kenntnisse in den alten Sprachen, welche die Studierenden von den neuen Schulen mitbrachten, ganz unzulänglich, die Klagen über Mangel an Idealismus, über banausisches Treiben der Studenten waren auf den Universitäten allgemein; die nichtpreußischen Gelehrten und Schulmänner endlich, G. Hermann und Fr. Thiersch an der Spitze, drückten ihre üble Meinung von der preußischen Gymnasialpolitik auf das unverhohlenste aus. Ähnliche Klagen folgten der Durchführung desselben Systems in Österreich (S. 702).

Die Leiter des preußischen Gymnasialwesens während der folgenden Periode waren selbst von der Begründetheit dieser Klagen durchaus überzeugt; sie sahen es als ihre eigentliche Aufgabe an, ihnen abzuhelfen; die Revision des Lehrplans und der Prüfungsordnung vom Jahre 1856 ist ein Versuch in dieser Richtung: durch Konzentration des Unterrichts auf die alten Sprachen, besonders die lateinische, hoffte man zu helfen. Es ist oben ausgeführt worden, wie geringfügig die getroffenen Veränderungen waren, die Wirklichkeit schlug es aus, die Richtung rückwärts zu den alten Lateinschulen sich führen zu lassen.

Die jüngste Lehrordnung vom Jahre 1882 zeigt, daß die Gymnasialleitung diesen Versuch aufgegeben hat.

Ist also mit jenem vergeblichen Versuch die Angelegenheit erledigt? ist die Unmöglichkeit einer wesentlichen Veränderung des Kursus damit bewiesen? ist es notwendig, das Joch, wie hart es drücken mag, zu tragen? Oder ist es vielleicht überhaupt eine Täuschung, daß Überbürdung in unseren Gelehrtenschulen stattfindet, oder wenigstens, daß sie durch die Lehrordnung verursacht wird? Auf die erstere Frage will ich zurückkommen; man möchte doch sagen: durch jenen Versuch sei nur bewiesen, daß kein Weg rückwärts, nicht aber, daß keiner vorwärts führt. Zunächst aber will ich auf die andere mit einem Wort eingehen.

Die gegenwärtige Leitung der preußischen Gymnasien scheint davon überzeugt zu sein, daß das Publikum, wenn auch seine Klagen über Überbürdung nicht blos Ausdruck subjektiver Empfindungen seien, doch in der ätiologischen Deutung fehlgreife: nicht in der Lehrordnung selbst, sondern in einigen ungünstig wirkenden äußeren Umständen, sei die Ursache zu suchen, vor allem einerseits in der Überfüllung der Schulen, zum Teil mit ungeeigneten, nur durch die Berechtigungen angelockten Elementen, und andererseits in didaktischen Mißgriffen einzelner Lehrer, welche mehr Gelehrsamkeit als Lehrkunst in die Schule mitbrächten. An sich sei das Maß dessen, was als Unterrichtsziel gesetzt und was durch dieses der Arbeitskraft der Schüler zugemutet werde, nicht ein übertrieben hohes.

Man mag zu der diagnostischen Einsicht der gegenwärtigen Schulregierung ein viel größeres Zutrauen als zu der des Publikums, selbst wenn es in einem Abgeordnetenhause organisiert ist, haben; man mag überzeugt sein, daß die Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche unsere Abiturienten auf die Universität mitbringen, keineswegs eine allzureiche Ausstattung für einen jungen Menschen im Alter von 20 Jahren sei: ein lateinisches Skriptum ohne grammatikalische Fehler und grobe Germanismen zusammenbringen und griechische Schriftsteller zwar nicht lesen, aber „präparieren“ können, ist, nebst den Kenntnissen in Mathematik und Geschichte und was er sonst noch etwa mitbringt, wohl kein überreicher Ertrag einer zwölf- bis vierzehnjährigen Schularbeit; man mag endlich der Ansicht sein, daß die Zahl der täglichen Arbeitsstunden eines Schülers, etwa acht bis neun in den oberen Klassen, keineswegs in einem Mißverhältnis zu seiner Arbeitskraft stehe: dennoch wird man es glaublich finden können, daß eine Überbürdung stattfinde und daß die letzte Ursache derselben in der bestehenden Lehrordnung selbst liege, so daß auch nur durch Veränderung dieser den Klagen abzuhelfen sei.

Die Ermüdung, welche durch eine Arbeitsleistung herbeigeführt wird, ist nicht allein von der absoluten Größe der aufzuwendenden Nerven- und Muskelkraft, sondern ebenso sehr von der Form, in welcher und der leiblich-geistigen Umgebung, unter welcher dieselbe geleistet wird, abhängig. Fünf Meilen, die man um einer vergessenen Sache willen hin und herlaufend auf ebener Straße zurücklegt, ermüden anders, als dieselbe Anzahl von Meilen, die man über Berg und Thal, suchend, irrend und findend, wandert: die absolute Arbeitsgröße mag in dem letzteren Fall größer sein, die größere Ermüdung und Abspannung tritt in dem ersteren ein. Die Zahl der Stunden, welche ein Zögling der Schulpforta vor 80 Jahren arbeitete, mag, auch wenn die vor Sonnenaufgang begonnenen Studientage nicht so häufig in der Wirklichkeit, als in den Erinnerungen vorkamen, die Zahl der Stunden, welche gegenwärtige Primaner zur Erledigung ihrer Pensen verwenden, erheblich überstiegen haben, auch der Ertrag an Kenntnissen und an Kräftigung des Intellekts ein ungleich größerer gewesen sein: es kann dennoch jene Arbeitsleistung kaum gefühlt worden sein, während diese als erdrückende Last empfunden wird. Wenn man einem Gelehrten, der vielleicht täglich 12 oder 14 Stunden an einem Werk mit großer Anstrengung arbeitet, dieses Werk aus der Hand nähme und ihm dafür täglich vier Pensen leichter Arbeit, deren jedes in zwei Stunden bequem absolviert werden könnte, zuwöge und die Leistung nach Ablauf von je zwei Stunden kontrollierte: würde ihm nicht solche Zuchthausarbeit erdrückend und tödlich sein? Mir kommt nun vor, daß die Umformung, welche unser Gymnasialunterricht im Lauf dieses Jahrhunderts erfahren hat, in der Richtung sich geltend macht, daß zusammenhangende und freie Arbeitsleistung in zusammenhangslose, aufgegebene Pensenarbeit umgewandelt worden ist. Die Durchführung des regelmäßigen, fast schematisierten Kursus, die Durchführung der Abiturientenprüfung, die Einführung von Fachgelehrten in die Schule, endlich vor allem die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, welche Arbeitspensa aufgeben, haben in diesem Sinne gewirkt. Über letzteres, die Vermehrung der Unterrichtsgegenstände, lasse man sich nicht durch die Lektionsverzeichnisse täuschen. Ein heutiger Lehrplan sieht vielleicht gegen den Lehrplan eines Gymnasiums im vorigen Jahrhundert sehr einfach und unschuldig aus; es fehlt auf ihm die großartige Einteilung der Lehrgegenstände in 1) Sprachen, 2) Wissenschaften; es fehlt die Dogmatik und Moral, die Metaphysik und das Naturrecht, die Geschichte und Encyklopädie der Wissenschaften. In Wahrheit waren das aber nicht Arbeits-, sondern Rekreationsstunden für den Schüler; wirkliche Arbeitsleistung wurde von ihm nur in einem Fach, dem der

alten Sprachen verlangt, und auch hier wesentlich nur im Lateinischen. Jetzt dagegen werden wenige Schultage im Jahr sein, an welchen der gewissenhafte Schüler nicht wenigstens drei Pensa abarbeitete und nicht so gar selten wird die Zahl derselben sich auch verdoppeln.

Ich glaube, daß es zunächst diese Form der erforderlichen Schularbeit ist, welche das Gefühl der Abspannung und Ermüdung hervorbringt, über welches als auf der Oberstufe regelmäßig eintretende Erscheinung so einmütig von den Schulmännern geklagt wird. Der kleine Knabe ist dankbar, wenn ihn jemand an die Hand nimmt und von Stunde zu Stunde beschäftigt; der Jüngling, der jene tief einschneidende Entwickelungsepoche des Übergangs zur Pubertät hinter sich hat, lehnt instinktiv diese Form der Leitung ab; er ist gleichsam von der Natur für ein selbständiges und mündiges Wesen erklärt worden und es widerstrebt ihm nun, noch weiter wie ein Kind gegängelt zu werden; er will sich selbst an den Dingen versuchen. So viel ihm dazu fehlen mag, durch eigene Vernunft seinen Lebensgang wirklich regeln zu können, so trotzig besteht die Natur auf ihrem Recht; vielleicht nicht ohne Grund: wann würden Erzieher freiwillig von ihrem Amt abzutreten sich entschließen? Unser Gymnasium, so scheint mir, trägt dieser Thatsache nicht hinlänglich Rechnung; es regiert und beschäftigt im Grunde den zwanzigjährigen Primaner kaum viel anders, als den zehnjährigen Sextaner. Wie diesem, so wird jenem täglich die durchzuarbeitende Zeilenzahl aus drei bis sechs Büchern aufgegeben und andern Tags kontroliert, ob er das Pensum versponnen habe. Kann man sich wundern, wenn ein Züchtling zu defraudieren sucht? Ob auf unseren Gymnasien in den oberen Klassen auch nur die Hälfte der Pensen wirklich gemacht wird? Aber unrecht Gut gedeihet nicht; von der durch Defraudation gewonnenen Zeit wird der geistigen Förderung wenig zu gute kommen; doch folgt Unruhe und Furcht. Wie viele mögen den Traum Partheys (S. 620), wieder auf dem Gymnasium zu sein und wieder mit Angst dem Viertelstundenschlag der Turmuhr zu folgen, seitdem geträumt haben?

Zu diesem ungünstigen Umstand kommt ein anderer, der aus derselben Ursache hervorgeht und in demselben Sinn wirkt: der Durchschnittsschüler bringt es in keinem Fach zu einer wirklichen Fertigkeit. Früher brachte man es in dem einem, was die Schule lehrte, in der Regel zu einer wirklichen Fertigkeit: der Schüler kam zu dem Bewußtsein, daß er lateinisch, wenn auch nicht eben wie Cicero, so doch wie es ein Deutscher im 18. Jahrhundert nötig habe, schreiben könne. Unsere Abiturienten, ich rede von dem Durchschnitt, haben im Gegenteil das sicherste Bewußtsein, daß sie nicht lateinisch schreiben können,

weder wie Cicero, den zu imitieren sie angehalten worden sind, noch wie irgend ein anderer lateinisch schreibender Mensch; sie verstehen vielleicht in einigem Maße die Kunst, Fehler zu vermeiden, aber sie können nicht, mit Freiheit über das Sprachmaterial verfügend, in lateinischer Sprache Gedanken ausdrücken; hierüber ist wohl niemand in Zweifel. Können sie wirklich lateinisch lesen, ich will nicht sagen Horaz und Tacitus, sondern Cicero oder Livius? so lesen, wie man ein modernes Buch liest, um mit dem Inhalt sich bekannt zu machen? Können sie griechisch lesen, den Sophokles, den Demosthenes? Ich denke man könnte durch eine solche Frage auch noch einen Philologen, der eben das Staatsexamen absolviert, in einige Verlegenheit bringen. Wir verlangen also in der Schule von dem Schüler beständig, was er eigentlich nicht leisten kann. Wir führen ihn, sobald er ein wenig Caesar und Ovid, Xenophon und Homer buchstabieren gelernt hat, zum Thukydides und Sophokles, zum Demosthenes und Platon, zum Horaz und Tacitus. Er lernt in der Schule das Gefühl des Könnens gar nicht kennen — oder entschädigt ihn etwa die Mathematik, oder das Französische für Griechisch und Latein? — sondern nur das Gefühl der Unzulänglichkeit seiner Kräfte zu den ihm gestellten Aufgaben. In der Erinnerung mancher Schüler werden sich die griechischen Präparationen, die lateinischen Aufsätze, die mathematischen Arbeiten als eine lange Reihe vergeblicher Versuche darstellen. Nun nehme man noch dazu, daß eine erhebliche Anzahl unserer Schüler mit dem Bewußtsein an diesen Übungen beteiligt ist, daß dieselben, selbst wenn sie den Erfolg hätten eine Fertigkeit hervorzubringen, die Bemühung um eine Sache wären, deren Besitz zur Lösung der folgenden wissenschaftlichen oder praktischen Lebensaufgabe nichts austrüge, und man wird zugeben müssen, daß solche Arbeit wohl geeignet ist, ein starkes Gefühl von Abspannung oder Ermüdung zu hinterlassen.

Auch dies mag noch bemerkt werden. Man rühmt, und ohne Zweifel mit Recht, die Nützlichkeit der Sprachen und der Mathematik für die formale Bildung. Man wird aber einräumen müssen, daß der natürliche Erkenntnistrieb sich nicht hierauf, sondern auf die Dinge richtet, die geschichtlichen und die natürlichen. Den erwachenden Erkenntnistrieb des Knaben, den in dem gesunden Jünglingsalter sich einstellenden Durst nach philosophischen Einsichten in den Zusammenhang der Dinge sind weder die mathematischen, noch die grammatikalisch-lexikalischen Übungen, über welche die schulmäßige Beschäftigung mit den alten Schriftstellern nur selten sich zu erheben im Stande ist, vermögend zu stillen. Wenn Herbart, wie früher angeführt worden ist, von dem Betrieb der Sprachen einen gespannten und krankhaften

Zustand des Gemüts voraussieht, so scheint mir das noch mehr, als für das Knabenalter, für das Jünglingsalter zuzutreffen.

Also ich glaube, daß die Überbürdungsklagen, wenn sie auch vielleicht nicht genau den Punkt treffen, von dem der Druck ausgeht, nicht überhaupt unbegründet sind; sie werden nach meiner Überzeugung auch nicht aufhören, bis unser gelehrter Vorbereitungskursus eine andere Gestalt angenommen haben wird. —

Aber können wir ihn ändern? Ist es nicht in der That so, wie Joh. Schulze in jenem Epilog zu seiner gesetzgeberischen Thätigkeit vom Jahre 1837 sagte: daß die Lehrordnung unseres Gymnasiums nicht durch Willkür gemacht, sondern in allmählichem organischen Wachstum entstanden sei, und daß daher durch subjektive Erfahrungen an dem objektiv Notwendigen und Gesetzmäßigen nichts geändert werden könne? — Man kann dieser Ansicht ihre Berechtigung vielleicht nicht bestreiten; in der That läßt sich der Schulzesche Lehrplan als eine Folge der Kulturlage des deutschen Volkes auf der Wende zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert ansehen. Die alte und die neue Welt berührten sich hier gleichsam noch einmal, und für das Verständnis beider schien also die Gelehrtenschule sorgen zu müssen, selbst auf die Gefahr hin, der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit eine kaum zu tragende Last aufzulegen. Aber es scheint doch gleich hinzugefügt werden zu müssen: das Ende des 18. Jahrhunderts sei nicht das Ende der geschichtlichen Entwickelung überhaupt. Was damals notwendig war, bleibt es nicht für alle Zeiten. Neue Verhältnisse lassen alte Bedürfnisse absterben und neue entstehen. Ist es zu leugnen, daß die Dinge jetzt schon erheblich anders liegen, als im Zeitalter Winckelmanns und Lessings, Wolfs und Goethes? Oder glaubt irgend jemand, wenn es sich darum handelte, nicht eine vorhandene Schule unseren Bedürfnissen anzupassen, sondern für unsere gegenwärtigen Bedürfnisse einen überall noch nicht vorhandenen wissenschaftlichen Vorbereitungskursus zu entwerfen, daß dann von irgend einer Seite auch nur der Vorschlag gemacht werden würde, jedermann vom medizinischen Studium und von der Ausübung des ärztlichen Berufs auszuschließen, der nicht über ein solches Maß von Kenntnis der griechischen Sprache sich auszuweisen im Stande wäre, als gegenwärtig unsere Abiturienten zu besitzen pflegen? Und steht es wesentlich anders mit den Juristen? —

Also auf eine Beschränkung des Unterrichts in den alten Sprachen läuft die Sache hinaus? —

In der That, ich glaube, daß die Geschichte diesen Weg gehen wird. Der Utraquismus unserer Gymnasien, die mit dem hergebrachten Unterricht in den alten Sprachen den Unterricht in den neuen Wissen-

schaften und in den modernen Sprachen verbinden wollen, ist auf die Dauer nicht zu halten. Die Rückbildung in der Richtung der alten Lateinschule hat sich als unmöglich erwiesen; so bleibt nur die Umbildung auf Kosten der alten Sprachen. Ich glaube die Zeit wird kommen und vielleicht ist sie nicht mehr so fern, als die anscheinende Festigkeit unserer Gymnasialeinrichtungen vermuten lassen könnte, wo die Fähigkeit lateinische Abiturientenaufsätze zu schreiben und etwas Griechisch zu verstehen, für die Mehrzahl der Fakultätsstudien und gelehrten Berufe nicht mehr Bedingung der Zulassung sein wird. Lateinisch zu verstehen wird zwar unentbehrlich bleiben, aber das, was man gegenwärtig klassische Bildung nennt, wird einmal für die Mehrzahl unserer Gelehrten aufhören die Grundlage ihrer wissenschaftlichen Bildung zu sein. —

Ohne Zweifel würde diese Aussicht Vielen, wenn sie dieselbe für eine unausweichliche Notwendigkeit ansähen, sehr betrübend sein. Die älteren Humanisten pflegten zu sagen: dann komme das Ende der Welt oder die Barbarei des Mittelalters; jetzt sagt man mit modernstem Ausdruck: dann komme der Amerikanismus. Das Beste werde der Bildung der künftigen Geschlechter fehlen, wenn die Jugend, statt im Verkehr mit den schönsten Schöpfungen des Menschengeistes aufzuwachsen, fortan in erster Linie zur Beschäftigung mit den an sich bedeutungslosen Formeln und Figuren der Mathematik oder mit den Erzeugnissen des gemeinen Naturlaufs, den Würmern und Pilzen, den Kohlen- und Sauerstoffverbindungen angehalten werden sollte: jede hohe und edle Ansicht der Dinge werde aussterben und die gemeine Nützlichkeit zur Alleinherrschaft gelangen.

Das wäre denn freilich eine höchst betrübende Aussicht. So viel ich sehe, besteht jedoch zwischen jener Ursache und dieser Folge kein notwendiger Zusammenhang, und das scheint jeder zugeben zu müssen, der den Glauben teilt, daß der Idealismus, wenn wir denn dies vieldeutige Wort brauchen wollen, überhaupt eine Sache ist, die nicht von außen eingepflanzt wird, sondern von innen erwächst und daß im Besonderen der Idealismus in der Natur des deutschen Volkes tiefere Wurzeln hat, als die griechischen und lateinischen Präparationen und Exerzitien unserer Gymnasiasten. Es könnte einen wirklich gelüsten, die von den Philologen nun schon seit 300 Jahren ohne Unterlaß prophezeite Barbarei endlich doch einmal zu sehen: sollte es vielleicht wirklich bloß ein luftiges Schreckbild sein, ein verzerrtes Schattenbild, das die Gegenwart in die Phantasie der in einer anderen Welt Einheimischen hineinwirft? — Ich will versuchen mit einigen Strichen anzudeuten, welche Folgen für die Gestaltung des gelehrten Vorbereitungs-

kursus ein Zurücktreten des sogenannten klassischen Unterrichts nach meiner Ansicht haben müßte und würde.

Zunächst scheint mir, daß auf keine Weise Ursache zu der Besorgnis ist, an die Stelle des klassischen Unterrichts werde Mathematik und Physik, Chemie und Naturgeschichte als wichtigstes Stück oder, wie man zu sagen pflegt, als Schwerpunkt des ganzen Unterrichts treten. Was die ältere Gymnasialpädagogik als *sapere et fari*, oder *sapiens et eloquens pietas* bezeichnete, das wird ja wohl, so lange irgend gesunder Sinn unserem Volk erhalten bleibt, das Ziel der Jugendbildung und im besonderen die Grundlage alles wissenschaftlichen Studiums bleiben; und darüber wird sich ja wohl schwerlich irgend eine Zeit täuschen, daß die zu diesem Ziel führenden Übungen nicht vorzugsweise im Gebiet des mathematischen und naturwissenschaftlichen, sondern im Gebiet des litterarischen und historischen, des philosophischen und religiösen Unterrichts liegen. So weit ich irgend abzusehen im Stande bin, wird also der sogenannte Schwerpunkt alles höheren ebenso wie des niederen Schulunterrichts stets innerhalb der Gesamtheit dieser Disziplinen liegen. Mathematik und Naturwissenschaft können erst im Fachstudium Selbständigkeit gewinnen, auf einer Schule, welche die allgemeine geistige Entwickelung zu fördern, nicht aber mit speziellen Berufskenntnissen auszustatten sich zum Ziel setzt, können sie immer nur an zweiter Stelle stehen. Am allermeisten trifft dies für eine Schule zu, welche diejenigen, die für die Regierungsberufe bestimmt sind, von ferne her für ihren Beruf vorbereiten will; denn alle Regierungsberufe setzen, so kann man sagen, Sapienz und Eloquenz, die Fähigkeit, menschliche Dinge zu verstehen und auf sie zu wirken, als eigentliche Berufsbildung voraus. Das gilt vom Seelsorger wie vom Lehrer, vom Beamten und Richter wie vom Offizier und Arzt: ihre erste und allgemeinste Kunst ist, verständnisvolle Einwirkung auf Menschenseelen, wozu denn für jeden noch seine eigentümliche Kunst kommt.

Die Disziplinen, die hiernach bei einem Zurücktreten des altsprachlichen Unterrichts in erster Linie gewinnen müßten, sind Deutsch und Philosophie; wobei es übrigens selbstverständlich wäre, daß es sich nicht darum handelte, die im Stunden- und Pensenschema entstandenen Lücken möglichst vollständig wieder auszufüllen; vielmehr müßte jede Entlastung in erster Linie dem freien Privatstudium der Schüler der Oberstufe zu gute kommen.

Unser deutscher Unterricht umfaßt in ähnlicher Weise, wie früher der lateinische, Anleitung zur Auffassung litterarischer Produktionen und stilistisch-rhetorische Übungen im weitesten Sinn. Ich glaube nicht, daß die Behauptung auf häufigen Widerspruch zu rechnen

hat, daß dieser Unterrichtszweig zu den in jeder Hinsicht unentwickeltsten und häufig auch vernachlässigtsten gehört. Die Erfolge desselben bleiben durchweg dürftig. Wie wenig entwickelt häufig beim Abgang von der Schule und ebenso noch beim Abgang von der Universität die Fähigkeit ist, auch ganz einfache Gedankenzusammenhänge in angemessenerer Form darzustellen, das weiß jeder, der Prüfungsarbeiten durchzulesen hatte; von der Fähigkeit, oder vielmehr der meist vollständigen Unfähigkeit des mündlichen Vortrags ganz zu schweigen. Wie weit es in der Ausbildung des litterarischen Kunstsinnes die meisten sogenannten Gebildeten gebracht haben, dafür ist der Beifall, den in unseren Theatern die neuesten Rührpossen allezeit finden, ein beschämender Beweis. Daß nicht einmal die Fähigkeit, einem schlichten Vortrag zu folgen, überall hinlänglich entwickelt ist, dafür wird von Lagarde nicht ohne Grund angeführt, daß auf den deutschen Universitäten in vielen systematischen Vorlesungen diktiert werden müsse. — Der Grund für diese Vernachlässigung scheint mir wesentlich darin gesucht werden zu müssen, daß der altsprachliche Unterricht den erforderlichen Übungen in deutscher Sprache keinen Raum läßt. Ursprünglich nahm der lateinische Unterricht eben die Stelle ein, welche der Deutsche jetzt erstrebt; Latein war die Litteratursprache, in der zu lesen und zu denken und schreiben der Lateinschüler lernte. Seitdem es diese Stellung an die modernen Sprachen verlor, was in Deutschland erst im Lauf des 18. Jahrhunderts geschah, machten die Schulen allmählich der neuen Litteratursprache Einräumungen, aber ohne die alte aufzugeben. So kommt es, daß wir jetzt lateinische Aufsätze und Stilübungen neben den deutschen haben und dadurch geschieht es, daß wir weder lateinisch noch deutsch schreiben lernen. So lange der Schüler der Oberstufe wöchentlich eine lateinische Stilübung und monatlich einen lateinischen Aufsatz zu machen und der Lehrer zu korrigieren hat, können Übungen in der deutschen Darstellung nicht zu Kräften kommen; sie werden so lange bleiben, was sie in der Regel sind, Anhäufungen zusammengeraffter Einfälle, die notdürftig in einen sprachlichen Zusammenhang gebracht sind und deren Korrektheit sich häufig auf die Orthographie beschränkt. Am Anfang der neuhumanistischen Organisation hatte man dem deutschen Unterricht einen viel bedeutenderen Raum zugedacht, wie die Lehrpläne zeigen. Das Latein hat allmählich auf Kosten des Deutschen sich wieder ausgebreitet, vermutlich weil die Defekte hier leichter zu sehen und sogar zahlenmäßig auszudrücken sind. Ich zweifle nicht daran, daß die Zeit kommen wird, wo der deutsche Unterricht, als legitimer Erbe des lateinischen, in seine Rechte eingesetzt werden wird.

Man pflegt zu sagen: der lateinische Unterricht sei zugleich deutscher Unterricht; jede Übersetzung ins Deutsche weite und schmeidige den deutschen Sprachgebrauch des Schülers und jede Übersetzung in das Lateinische sei eine praktische Lektion in der Genauigkeit des Ausdrucks und in der logischen Durchbildung der Rede. Ich bin fern davon zu leugnen, daß diese Übungen solche Wirkungen überhaupt haben oder haben können. Nur erscheint mir, daß man, um des Vorteils derselben ganz teilhaftig zu werden, es zu einer Geläufigkeit in der Handhabung der fremden Sprache bringen muß, wie sie unsere Gymnasiasten in der Regel nicht erreichen. Die Philologen sind vielleicht allzu geneigt, was sie selber etwa dem Latein verdanken, als allgemein erreichbar anzusehen. So lange das Uebersetzen ins Lateinische (von lateinisch Denken ist doch überall nicht im Ernst die Rede) ein langwieriges Zusammenstellen von Wörtern und Wendungen, und das Übersetzen ins Deutsche ein mühsames Ringen um den Wortsinn bleibt, mag es für die Übung der intellektuellen Fähigkeiten nicht verloren sein, aber für die Ausbildung des deutschen Stils wird es schwerlich erheblichen Wert haben. Ja in einigem Maße wird es vielleicht der Entwickelung der Sprachfähigkeit überhaupt gefährlich. Sofern eine gewisse *hardiesse*, wie Wolf sagt, zum Reden, wenigstens in fremden Sprachen gehört, wird die beim Lateinschreiben erworbene Kunst, Fehler zu vermeiden, leicht zum Hemmnis für Zunge und Feder: Die Angst vor den „Böcken im Argumentle“ nimmt die Unbefangenheit und den Mut, sich zu versuchen. Man könnte versucht sein, sogar für den Verstand eine üble Folge von dem System des Böckeberechnens zu erwarten: bei der Beurteilung der Fehler in der Schule wird leicht der Verstoß gegen eine rein zufällige, d. h. vor der Logik zufällige Regel, wie z. B. eine Genusausnahme als eine größere Sünde angerechnet, als ein Verstoß gegen die Logik, oder den gesunden Menschenverstand. Ob davon nicht oft etwas haften bleibt? Es ist früher erwähnt worden, zu welchen Hohn der von einem Gegner falsch gebildete Vokativ Buschie dem bekannten Träger dieses Namens Anlaß gab; vielleicht erinnert sich der eine und andere Leser auch der großen Heiterkeit, wozu im deutschen Reichstag einmal der Vokativ Caesare, den ein Redner bildete, Veranlassung gab: ich fürchte, die besten Argumente, wenn er deren hatte, haben von da ab keinen Eindruck mehr gemacht; schien er doch nicht zu wissen, was jeder Sextaner weiß, wie sollte er von größeren Dingen reden können? Zu Ernestis Schuldummheit gesellt sich oft der Schulhochmut, welcher glaubt, daß die Weisheit mit den lateinischen Vokativen eingeht und daß, wer nicht *mensa* deklinieren könne, auch kein Urteil über göttliche und menschliche Dinge habe. Ich fürchte

sehr, daß dieser Latinitätshochmut mehr Unheil angerichtet hat, als man meint, er vor allem hat Volk und Gelehrte entfremdet.

Daß übrigens doch auch die vollkommenste Herrschaft über die lateinische Sprache nicht vor arger Mißhandlung der deutschen Sprache bewahrt, sondern vielleicht sogar eine Neigung hat, ein eigentümliches Verderbnis des deutschen Stils hervorzubringen, möchte aus deutschen Schriften der Philologen wahrscheinlich gemacht werden können. Ich weiß nicht, ob es einen vollkommeneren lateinischen Stilisten in diesem Jahrhundert als G. Hermann gegeben hat; nun nehme man einen Satz wie den folgenden (am Anfang der Vorrede zu seiner Schrift „Über Herrn Prof. Böckh's Behandlung der griechischen Inschriften, 1826), und frage sich, ob er hätte geschrieben werden können, ohne Hermann's Gewöhnung an den lateinischen Ausdruck: „Wenn man liest, daß der Verfasser der Analyse, um dem Wunsche einiger Männer zu genügen, denen er Achtung schuldig zu sein bekennt, noch als Zugabe eine ganz fremde, nicht in dem geringsten Zusammenhange mit meiner Rezension oder der Beantwortung derselben stehende Sache, über die ich zum Sophokles gesprochen, zu bestreiten für Pflicht hält; so weiß man nicht, was man von denen denken soll, die öffentlich die Denkart derer als die ihrige aussprechen lassen, die, um ihre eigenen Fehler zu beschönigen, an dem, von dem sie getadelt werden, etwas aufsuchen, das sie ihm vorwerfen können, und sich für gerechtfertigt halten, wenn sie ihren Tadler geschmäht haben." Ob nicht ähnliche Verderbnis des deutschen Stils durch lateinische Stilübungen sich als ziemlich verbreitet nachweisen ließe? Doch es stehe damit, wie es wolle, und mögen alle die tiefsinnigen, aus der besonderen Natur der lateinischen Sprache abgeleiteten Gründe, durch welche die Nützlichkeit lateinischer Exerzitien für den deutschen Stil bewiesen wird, ihre Berechtigung haben, der gesunde Menschenverstand wird dennoch eine sehr schlichte Argumentation immer sehr viel einleuchtender finden, daß nämlich, wie lateinische Lektüre und lateinische Stilübungen ohne Zweifel am meisten geeignet seien, einen guten lateinischen Stil zu bilden, so für den deutschen Stil deutsche Lektüre und gut geleitete deutsche Übungen dasselbe leisten müßten; und ich kann mich schwer enthalten dem nicht beizustimmen. *Simplex sigillum veri.*

Nicht umhin kann ich endlich noch dies zu bemerken. Wenn die deutsche Sprache in Hinsicht auf die stilistisch-rhetorischen Übungen in ihr Recht eingesetzt sein wird, dann wird wohl auch die Zeit gekommen sein, wo das Gymnasium eine historische Kenntnis der eigenen Sprache zu vermitteln sich zur Aufgabe setzen kann. Man pflegt zu sagen, die Geschichte und das Leben eines Volkes könne nicht ohne

dessen Sprache verstanden werden; wenn es sich um Abwehr deutscher Übersetzungen griechischer oder lateinischer Schriftsteller handelt, ist man alsbald mit dieser Rede bei der Hand; gilt sie nicht auch von der Vergangenheit des eigenen Volkes? und ist nicht denen, die zu seiner Regierung berufen sein werden, vor allen doch jenes vertiefte Verständnis des deutschen Lebens und Sinnes notwendig, welches in der geschichtlichen Erkenntnis eine seiner Wurzeln hat? Sehr lebhaft tritt Mützell (Zeitschr. f. d. G. W. 1853 Supplementbd. 155—183) für die Einführung der älteren deutschen Sprache und Litteratur in den Unterricht der Gymnasien ein: die Zeit, wo die geschichtliche Erkenntnis der deutschen Sprache als ein notwendiger Bestandteil höherer Bildung werde Anerkennung finden, werde kommen, davon seien alle diejenigen überzeugt, welche an sich erfahren hätten, wie edle und unersetzliche Bildungselemente in ihr enthalten seien. Das sei freilich ein individuelles Argument; allein es gebe kein anderes: auch die Unentbehrlichkeit des Lateinischen und Griechischen zur höheren Bildung sei nur für den gewiß, der den Einfluß dieser Sprachen an sich oder andern erfahren habe. Hierbei handele es sich nicht bloß um die Formen, sondern vor allem auch um die Entwicklung des Wortschatzes. „Der Gebrauch unserer Schriftsprache ist konventionell, sie hat das Bewußtsein ihres Lebens verloren; die Wörter kursieren großenteils wie Münzen von beliebigem Gepräge. Darum ist unsere Schriftsprache ein Tummelplatz der Willkür und Laune. Es ist kein Traumbild, wenn wir meinen, daß nicht bloß der Ausdruck, nein das Leben der Einzelnen, der Litteratur, an Innerlichkeit, an Tiefe, an Naturwahrheit gewinnen müßte, wenn das Gefühl von dem ursprünglichen Inhalt unserer Wortstämme durch Zurückgehen auf die alten Fundgruben deutschen Geistes und Lebens angeregt würde, wenn, was jetzt ausschließliches Besitztum einiger Männer der Wissenschaft ist, Gemeingut der Nation würde, wenn das Volkstümliche, das sich in den unteren Schichten noch erhalten hat, mit der Belebung des uralt Volkstümlichen im Bewußtsein der Gebildeten zu einer vollen Einheit sich verbinden könnte."

Der neueste preußische Lehrplan lehnt die Aufnahme der mittelhochdeutschen Sprache in den Gymnasialunterricht noch ausdrücklich ab, es würde dadurch der deutsche Unterricht „eine mit der gesamten Lehreinrichtung unvereinbare Ausdehnung" gewinnen; er verweist auf Übersetzungen. Ohne Zweifel insofern mit Recht, als, wenn die Erlernung der beiden alten Sprachen notwendig ist, wir nicht nur nicht weitere Gegenstände auf den Lehrplan setzen dürfen, sondern, wenn es irgend möglich wäre, lieber noch einige entfernen sollten. Aber bleibt es nicht doch seltsam und unnatürlich, daß gerade der Unterrichts-

gegenstand in dem Gedränge weichen muß, dem nach der natürlichen Ordnung der Dinge in der Bildung der künftigen Leiter und Regierer, Lehrer und Tröster unseres Volkes die erste Stelle zukommen zu müssen scheint? Leitet nicht die Widernatürlichkeit dieser Ordnung von selbst zu dem Glauben, daß auch hier einmal die Letzten die Ersten sein werden? JACOB GRIMM ist dieser Ansicht. Er meint, den Rückzug der alten Sprachen aus unseren Schulen werde entscheiden, daß es unserm Volk künftig gelinge, einig und mächtig zu werden und daß der deutschen Poesie ein ins Volk gedrungenes Drama zu teil werde: „dann wird der Augenblick herannahen, daß auch die deutsche Sprache dem ganzen Volke zu Fleisch und Blute geht und nicht länger nur verstohlen und matten Niederschlags, sondern mit vollem Segel in alle unsere Bildungsanstalten bleibend einziehen darf. Dann kann jeder praktische Gebrauch der klassischen Sprachen und alle Zurüstung darauf erlassen bleiben, ihr historisches Studium desto angestrengter und so zu sagen uneigennütziger betrieben werden.“ So GRIMM in seiner im Jahre 1849 gehaltenen Rede über Schule, Universität, Akademie (kl. Schriften I, 284). —

Der zweite Gegenstand, der durch die gegenwärtige Notlage verhindert wird, die ihm im Gymnasialunterricht gebührende Stellung einzunehmen, ist die Philosophie. Es geht aus der vorangegangenen geschichtlichen Darstellung hervor, daß von jeher die philosophischen Wissenschaften einen wichtigen Bestandteil der Oberstufe des allgemeinen Gelehrtenunterrichts ausmachten. Im Mittelalter, wo die Lateinschule sich beinahe ganz auf den Unterricht in der gelehrten Sprache beschränkte, bildete die Philosophie den ganzen Inhalt des Unterrichts der *facultas artium*, welche durchaus als Obergymnasium funktionierte. Hieran änderte das 16. Jahrhundert nicht erheblich; nur schien es möglich auf den Landesschulen, die als ein Mittelglied zwischen Lateinschule und Universität traten, wenigstens die Logik, sowie allmählich auch die Anfangsgründe der Physik und Mathematik, in einem vorbereitenden Kursus durchzunehmen, welchem dann der vollständige Kursus der philosophischen Fakultät folgte. Mit der aufsteigenden Entwickelung der Gymnasien und der zunehmenden Schätzung der modernen Wissenschaften gegenüber den Sprachen, gewann dieser Unterricht auf der Schule allmählich an Ausdehnung: ERNESTIS *Initia*, das vornehmste Realschulbuch des 18. Jahrhunderts, giebt, wie früher erwähnt, einen Abriß aller philosophischen Wissenschaften: Mathematik, Psychologie, Ontologie, natürliche Theologie, Logik, Rechtsphilosophie, Ethik, Politik, Physik mit Astronomie und Physiologie. Der Übergang des allgemeinwissenschaftlichen und philosophischen Unterrichts von den Universitäten

auf die Schulen, der auf diese Weise sich angebahnt hatte, kam im 19. Jahrhundert zum Abschluß; die philosophischen Fakultäten hörten ganz auf Obergymnasium oder Zwischenstufe zwischen Lateinschule und Fachkursus zu sein, sie wurden selbst Fachbildungsanstalten für Gelehrte und Gelehrtenschullehrer; die Mediziner, Juristen und Theologen gehen jetzt nicht mehr durch den Kursus der philosophischen Fakultät, höchstens werden sie vereinzelt in den Vorlesungen erblickt, sie erhalten ihren abgeschlossenen Vorbildungskursus auf dem Gymnasium. Aber bei diesem Übergang des allgemeinwissenschaftlichen Vorbildungskursus von der Universität auf das Gymnasium ist es nun geschehen, daß die eigentlich philosophischen Disziplinen verloren gegangen sind: Mathematik und Physik, Naturgeschichte und Geistesgeschichte hat das Gymnasium in seinen Kursus aufgenommen, dagegen hat es Logik und Psychologie, Ethik und Politik allmählich ganz fallen lassen, nachdem unter dem Namen der philosophischen Propädeutik anfangs versucht worden war, wenigstens der Logik und Psychologie ein kleines Plätzchen zu reservieren. Jetzt kommen also diese Disziplinen in dem ganzen Studienkursus eines sehr erheblichen Teils unserer Studierenden überhaupt nicht mehr vor.

Es haben zu der Ausschließung der Philosophie mehrere Ursachen zusammen gewirkt, vor allem sind zwei beteiligt: erstens die innere Wandlung der Philosophie seit Kant, durch welche die alte Schulphilosophie zerstört wurde; in der That waren die neuen philosophischen Gedanken nicht in ähnlicher Weise schulmäßig mitteilbar, wie der Inhalt der Lehrbücher Melanchthons oder Wolfs es gewesen war; auch gingen die Anschauungen der Dinge selbst in einer Weise auseinander, wie es der früheren Zeit fremd gewesen war, es gab nicht mehr Philosophie, sondern nur noch Philosophien. Zweitens der neue Humanismus und der Übergang der leitenden Stellung an Universitäten und Schulen von den Theologen und Philosophen auf die Philologen. Der verstärkte philologische Unterricht half den ins Schwanken geratenen philosophischen vom Gymnasium zu verdrängen. Die Philologen werden durch die Richtung ihrer Thätigkeit auf das Einzelne und Konkrete leicht zu einer Art Abneigung gegen das Allgemeine und Gesetzmäßige geführt: das Konkrete und Individuelle scheint ihnen, wie es allein das wahrhaft Wirkliche sei, auch allein bildende Kraft zu haben; die Formeln und Abstraktionen täuschten mit dem Schein der Erkenntnis. Der wahre Unterricht in der Logik sei die konkrete Logik der lateinischen Grammatik, und der wahre Unterricht in der Ethik sei die Anschauung der vollendeten menschlichen Bildung in der griechischen Dichtung; und ähnlich mit der Psychologie. So sehr ich das Berechtigte, was in dieser Anschauung liegt, anerkenne, so scheint es mir doch bedauerlich, daß

der theoretische Unterricht in den philosophischen Disziplinen ganz von unseren Schulen verschwunden ist. Formeln ohne konkrete Anschauung sind freilich eine gefährliche Sache, aber andererseits ist es doch die Aufgabe alles Unterrichts zur Formung der gegebenen Anschauungen anzuleiten. Wie die Physik oder Naturgeschichte, recht gelehrt, nicht verhindert, sondern vielmehr befähigt, die wirklichen Dinge zu sehen, ja die Augen für den unendlichen Reichtum der Wirklichkeit erst öffnet, so wird auch Psychologie und Ethik, recht gelehrt, zur Vertiefung der Auffassung des Wirklichen und damit zu vermehrter Freude an dem Wirklichen dienen; und ganz dasselbe kann Logik und Politik, letztere in dem alten Aristotelischen Sinn genommen, jede auf ihrem Gebiet leisten.

Ich füge gern die Äußerung eines einsichtigen süddeutschen Schulmannes, dessen Ansicht über den Wert lateinischer Aufsätze früher mitgeteilt worden ist, über die Notwendigkeit eines philosophischen Unterrichts auf unseren Gymnasien hier ein. Elsperger spricht in seinen Bemerkungen zu dem 1870 veröffentlichten Entwurf einer Ordnung der gelehrten Mittelschulen in Bayern (Blätter für das bayer. Gymnasialwesen VII, 41 ff.) sein Bedauern darüber aus, dass die philosophische Propädeutik nicht Aufnahme gefunden habe. „Wenn unsere Gymnasien die materielle Bildung ihrer Schüler nicht dem Zufall überlassen und ihm es anheimstellen wollen, welche Vorstellungen ihnen eine meistens sehr wenig gewählte Unterhaltungslektüre oder der gesellige Verkehr zuführe, so bedürfen sie in der obersten Klasse eines Gegenstandes, der die Schüler mit Ideen bereichert, und das vermag nur ein philosophischer Vorbereitungsunterricht. Die Mathematik leistet in dieser Beziehung nichts und die Behandlung der lateinischen und griechischen Litteratur nicht das Nötige. Dem deutschen Unterricht ist ohnehin die Zeit spärlich zugemessen und dem in der Religion kommt der Schüler leider häufig mit einem gewissen Mißtrauen entgegen. So leiden so viele unserer älteren Schüler nicht nur am Glauben Schiffbruch, sondern verlassen die Anstalt mit jener traurigen Skepsis des Ungebildeten, die jeder edleren Ansicht mit Argwohn entgegenkommt. Dieser Richtung eines großen Teils unserer Jugend kann nur durch einen Unterricht gesteuert werden, der jener denkscheuen Zweifelsucht aggressiv entgegentritt und die Schüler zu einer tieferen Ansicht der Dinge nötigt. Wäre das philosophische Studium noch im Besitz jenes Ansehens, das es vor 30—40 Jahren besaß, so könnte die Schule diese Aufgabe der Universität überlassen; allein durch das Hervortreten der sogenannten exakten Wissenschaften sind die spekulativen in den Hintergrund gedrängt worden, und gerade jene Jünglinge, die von dem

Gymnasium mit der beschriebenen Gesinnung scheiden, fühlen sich am wenigsten eines philosophischen Unterrichts bedürftig, und so bringen sie jene Ideenarmut, die am Ende in wirkliche Gemeinheit der Denkart ausartet, in das Leben und ihren Beruf mit. Ein propädeutischer Unterricht in der Philosophie, der nicht bloß dozierend, sondern auch erotematisch zu Werke ginge, könnte manchen fühlbaren Gebrechen steuern."

Den philosophischen Unterricht nicht ganz auf die Universitäten zu versparen, scheint mir noch eine andere Erwägung zu raten. Die Form des Universitätsunterrichts ist der zusammenhängende Vortrag, wie die Universitäten sind, offenbar die einzig mögliche Form. Diese Unterrichtsform setzt aber überall einen vorausgegangenen Unterricht in schulmäßiger Form voraus. Von dieser Forderung sind auch die philosophischen Disziplinen, wie mir scheint, nicht ausgenommen, aber für sie allein ist sie nicht erfüllt. Wir würden es für ein sehr verfehltes Unternehmen ansehen, die Grammatik einer Sprache von Anfang an durch Universitätsvorlesungen zu lehren; es scheint mir nicht sehr viel aussichtsreicher, Logik auf diese Weise zu lehren. Wie die grammatischen Formen, so müssen die logischen Operationen eingeübt werden; durch Vortragen einer Definition der Definition oder Einteilung und Anhängung einiger Beispiele wird man so wenig den Schüler befähigen, diese Funktionen logisch kunstgerecht zu üben, als man durch Definitionen vom Konjunktiv oder vom absoluten Ablativ ihn zum richtigen Schreiben bringen wird. Bis zu einem gewissen Grad liegt die Sache ähnlich auch bei der Psychologie oder bei der Ethik und Politik: die Elementarbegriffe bedürfen der Einübung an konkreten Fällen, um dem Denken ganz geläufig und gleichsam handlich zu werden, so dass nun kompliziertere Operationen an und mit ihnen möglich sind.

Wenn ich mich nicht irre, würde einem derartigen philosophischen Unterricht ein lebhaftes Interesse entgegenkommen. Wenn unsere Primaner einerseits nicht ohne Grund über Überbürdung klagen, so könnten sie, wie mir scheint, andererseits auch darüber mit Recht sich beschweren, daß sie allzu knapp gehalten würden: die alten Sextanerübungen, Zeilenpräparieren und Wörterbüchernachschlagen, würden auch ihnen noch als tägliches Brot gereicht; ihr Alter aber verlange stärkere Kost, sie möchten endlich einmal zu den Gedanken kommen, nachdem sie mit der Schale der Wörter lange genug gespeist worden seien. — Man mag immer nachweisen, daß in den lateinischen und griechischen Wörtern die Gedanken der Griechen und Römer drinsteckten, die Klage des Schülers behält doch ihren Grund: er möchte einmal mit den Gedanken *explicite*, nicht bloß *implicite* verkehren. — Ist er dazu noch

nicht befähigt? Man hört wohl sagen, erst auf der Universität könne eine fruchtbare Beschäftigung mit Philosophie erwartet werden. Abgesehen davon, daß sie hier bei der größeren Hälfte der Studierenden gar nicht eintritt, indem sich dieselben gleich zu ihrer Anatomie oder ihren Institutionen wenden, und abgesehen davon, daß sie bei den übrigen, wie oben ausgeführt, wegen mangelnder Vorbereitung nicht selten ohne rechte Frucht bleibt, so scheint mir, daß die Meinung, unsere Primaner seien für einen elementarphilosophischen Unterricht noch zu unentwickelt, die Fassungskraft junger Leute im Alter von 18—22 Jahren aufs äußerste unterschätzt. Lehrte man doch auf der Lateinschule die Logik, wo die Schüler im Durchschnitt gewiß zwei bis drei Jahre jünger waren. Und mit welchem Mut giebt man dann denselben Schülern, denen man einen Unterricht in der Psychologie oder Ethik nicht zutraut, Aufsatzthemata litterarischen oder moralischen Inhalts, wie z. B. jene Verse Schillers von dem Leben, das der Güter höchstes nicht ist? Wird ihnen dadurch nicht aufgegeben, gleichsam aus dem Stegreif selbst eine Abhandlung *de finibus bonorum et malorum* zu schreiben?

Also für möglich und notwendig scheint mir ein elementarphilosophischer Unterricht auf dem Gymnasium durchaus angesehen werden zu müssen. Freilich kann er nicht von heute auf morgen dekretiert werden, und ganz mit Recht will der jüngste preußische Lehrplan, so sehr er von der Möglichkeit und Notwendigkeit desselben überhaupt überzeugt ist, ihn doch lieber gar nicht, als von einem unberufenen Lehrer erteilen lassen. Nur scheint es dann notwendig zu sein, daß in einem künftigen Lehrerprüfungsreglement der Befähigung für diesen Unterricht die geeignete Stellung und Bedeutung beigelegt werde, denn ohne solche Fürsorge wird sie auf dem durch Verpflichtungen und Berechtigungen okkupierten Boden schwerlich gedeihen.

Wenn einmal Deutsch und Philosophie auf unseren Gelehrtenschulen die ihnen zukommende Stellung, welche jetzt durch die Notlage, in der das utraquistische Gymnasium sich befindet, ihnen beengt wird, einnehmen werden, dann wird auch für eine Art von Übungen Raum, deren Fehlen, wie mir scheint, einen empfindlichen Mangel in der Vorbereitung unserer Studierenden zur Folge hat: nämlich Übungen im Lesen, Excerpieren, Darstellen, Kombinieren des Inhalts lehrhafter Prosaschriften. Die Aufgabe, welche das Universitätsstudium stellt, besteht ihrer formellen Natur nach für die meisten eben darin, den Inhalt mündlicher und schriftlicher Darstellungen aufzufassen, in Auszüge zu bringen, und sich in der Stiftung von neuen Beziehungen zwischen dem Gegebenen zu versuchen. Daß hierzu Übung gehört,

wird nicht bestritten werden, und daß unser Gymnasium keine hinlängliche Gelegenheit zur Erwerbung der Übung giebt, scheint mir eben so unbestreitbar. An den Schriften der Alten derartige Übungen in größerem Umfang anzustellen, hindert in der Regel der Mangel an Herrschaft über die Sprache. In deutscher Sprache werden zunächst Dichter gelesen, dazu vielleicht von prosaischen Darstellungen ein paar ästhetisch-litterarische Aufsätze von Lessing und Schiller, von welchen es mir gar nicht unzweifelhaft ist, ob sie dazu besonders geeignet sind: die Schwierigkeit dieser Erörterungen ist für ganz unvorbereitete und ungeübte Leser eine recht große. Wäre es nicht möglich, namentlich philosophische Schriften in einigem Umfang zu lesen, z. B. einige kleine Schriften Kant's, seine kleinen gedankenreichen Aufsätze, die Beobachtungen über das Schöne und Erhabene, die Anthropologie, die Grundlegung der Metaphysik der Sitten, trotz ihres abstrusen Titels? Weiter eigneten sich vielleicht dies und jenes Kapitel aus Lotze, aus Schopenhauer, einiges von Descartes, von Shaftesbury, Hume u. A. Es möchte zweckmäßig sein, ein Lesebuch für die Oberstufe zusammenzustellen, in welches dann auch Reden, Abhandlungen historischen, litterarischen, kritisch-ästhetischen, naturwissenschaftlichen Inhalts und Ähnliches Aufnahme finden müßten. Übrigens würden buchhändlerische Unternehmungen in Form von Sammlungen, Bibliotheken hier jedem Bedürfnis, soweit es noch nicht geschehen ist, alsbald entgegenkommen. —

Diese Andeutungen haben ihre Absicht erreicht, wenn es ihnen gelungen ist, in dem Leser die Überzeugung zu bewirken, daß unser Gymnasium, wenn es den klassischen Unterricht in seinem bisherigen Umfang aufgeben müßte, darum nicht dem, was man, ob mit schicklichem Ausdruck oder nicht, sei dahingestellt, Amerikanisierung genannt hat, anheimzufallen brauche. Ich möchte aber doch noch ein paar Bemerkungen über die von Vielen davon befürchteten Verluste hinzufügen.

Was man von dem Unterricht in den alten Sprachen erwartet, wird mit den längst zu Schlagwörtern gewordenen Ausdrücken: formale und humane Bildung, bezeichnet; von dem Aufgeben oder Beschränken jenes Unterrichts wäre demnach eine Einbuße an diesen beiden Stücken zu befürchten. Ich bin durchaus davon überzeugt, daß die Beschäftigung mit den alten Sprachen und ihrer Litteratur auf die Entwickelung aller höheren geistigen Fähigkeiten, auf die Bildung des Urteils, des Geschmacks und der Sinnesart günstigen Einfluss auszuüben geeignet ist, aber weder glaube ich, daß dieser Einfluß unter allen Umständen zur Geltung kommt, noch, daß es keine andere Beschäftigung giebt, die als gleichwertig angesehen werden könnte.

Was zunächst die formale Bildung anlangt, so wird die Richtigkeit der oben (S. 533 ff.) aus WOLF's Einleitung in die Altertumswissenschaft angeführten Betrachtungen zuzugeben sein, daß in dieser Hinsicht sowohl die Abweichung in den Formen und Strukturen der Grammatik, als besonders die Inkommensurabilität der antiken und der modernen Begriffswelt als ein vorteilhaftes Moment angesehen werden müsse; der Verkehr mit den Alten erfordert eine Loslösung von dem Denken mit Wörtern, wie solche von dem Verkehr der modernen Völker unter einander keineswegs notwendig gemacht wird; er erscheint insofern als besonders geeignet den Verstand zur Selbständigkeit und Freiheit zu bilden. Man wird aber hinzufügen müssen, daß der letztere Vorteil wenigstens nicht voll erreicht werden kann, ohne eine so große Vertrautheit mit den Alten und ihren Sprachen, als auf den Gymnasien jetzt nur noch sehr selten erreicht wird; eben die große Verschiedenheit der Denkweise bleibt das Hemmnis, welches nur durch langjährigen ausschließlichen Aufenthalt gleichsam in der Welt des Altertums überwunden werden kann. Viel eher würde es der durchschnittliche Schüler in einer modernen Sprache zu einer solchen innerlichen Auffassung des Fremden bringen, daß ihm das fremde geistige Leben in seiner Eigenart gegen das heimische gleichsam zur Empfindung käme; und allerdings ist die Denkart und Ausdrucksweise auch der modernen Völker unter einander, (wenn man nur nicht bei dem Einfachsten und Gröbsten der Eisenbahnkonversationsbücher stehen bleibt,) abweichend genug, um zu den vortrefflichsten Übungen Gelegenheit zu geben. Es bliebe der Gewinn, welchen die Erlernung der alten Sprachen der grammatischen und damit der logischen Bildung bringt; vielleicht aber wird dieser in der Hauptsache schon durch den lateinischen Kursus der unteren und mittleren Klassen erreicht und ein solcher Kursus wird jedenfalls auf nicht absehbare Zeit Bestandteil des gelehrten Vorbereitungsunterrichts bleiben. Übrigens könnte von diesem einen Gesichtspunkt aus die Erlernung von zwei alten Sprachen offenbar nicht gerechtfertigt werden; wie denn auch für die griechische Sprache stets der Gewinn in materialer Hinsicht, die ethisch-humane Bildung, mehr betont worden ist.

Was nun also die ethisch-humane Bildung durch den klassischen Unterricht anlangt, so liegt es mir gänzlich fern daran zu zweifeln, daß die lateinischen und vor allem die griechischen Schriftsteller, die auf den Schulen gelesen werden, im Stande sind, den Geschmack zu reinigen und zu verfeinern, den Sinn für Einfachheit und Wahrheit, für Größe und Schönheit zu erhalten und zu bilden. Gewiß ist der Preis, den viele alte und neue Humanisten den Griechen als den Bildnern zur Humanität gegeben haben, echt; sie drückten ihre tiefste

Lebenserfahrung darin aus: von den Griechen hatten sie empfangen, was sie als das Beste an ihrem inneren Menschen schätzten. Wer wollte leugnen, daß der Reichtum und die Würde der inneren Welt, welche die griechischen Dichter in ihren großen, schlichten, volkstümlichen, nicht von der individuellen Phantasie erfundenen Gestaltungen offenbaren, diesen Dichtungen einen unvergänglichen Wert verleihe? Daß die einfache Sachlichkeit, die ehrliche, von allen Rücksichten freie Wahrhaftigkeit der griechischen Philosophen in der modernen Welt ohnegleichen sei, und daß darum auch diesen Werken der Griechen, vorzüglich denjenigen, in welchen ihre scharfe Beobachtungsgabe und ihre erstaunliche Kraft im begrifflichen Denken auf menschliche Dinge sich richtete, eine ungemeine Fähigkeit innewohne, den Lehrer auf die wirklichen Fragen hinzuführen und ihn über die möglichen Antworten zu orientieren? Wer endlich wollte leugnen, daß ihre Geschichtsschreiber eine Gabe zu erzählen, ihre Redner eine Gabe zu überzeugen besaßen, welche sie zu Lehrern dieser Künste vor allen anderen geeignet mache? Es ist wohl verständlich, wie Friedrich Jacobs es für die beneidenswerteste aller Aufgaben halten konnte, junge Leute mit offenen Augen und empfänglichem Gemüt in diese Welt einzuführen, ihnen Sinn und Gedanken dieser Werke zu deuten, ihnen das Gefühl für die wahre Schönheit der Rede, für kräftige Eigentlichkeit des Ausdruckes zu eröffnen und sie hierdurch vor der Bewunderung der gemeinen Geputztheit und widrigen Gedunsenheit manches bewunderten Tagesschriftstellers für immer zu bewahren.

Aber man nehme die Dinge, wie sie sind. Bringen es unsere Schüler durchweg zu einer solchen Fertigkeit in dem Formellen der Sprache, als die Voraussetzung solcher Frucht der Lektüre ist? Vielleicht ist dies einmal in einigem Umfang erreicht worden, nämlich in jenem Übergangszeitalter, welches zwischen der alten Lateinschule und dem neuen Gymnasium liegt: Freiheit der Einrichtungen, Enthusiasmus der Lehrer und Glaube der Schüler trafen hier zusammen. Vielleicht haben wir keines von diesen drei Dingen, die damals zu Gunsten des Griechischen zusammenwirkten. Bleibt aber der griechische Unterricht auf der Schule in der Mühsal des Kampfes mit Grammatik und Lexikon stecken, dann wird von jenen erhofften Früchten wenig reifen. Oder sollen wir uns mit der Hoffnung trösten, der Schüler, den wir zwar vom Gymnasium mit einer nur notdürftigen Kenntnis der Sprache entlassen, werde später die Dynamis leicht in Energie umsetzen und die erforderliche Lesefertigkeit sich erwerben? Es mag sein, daß sie leicht zu erwerben ist; ich glaube, wer auf der Universität auch nur ein paar Monate ununterbrochen einen Schriftsteller, wie etwa den

Plato, liest, dem wird, vielleicht zu seiner Überraschung, bald deutlich, daß Griechisch lesen gar keine so schwierige Sache sei, wie es dem Abiturienten schien. Aber wie viele sind in dieser Lage? Ist es ein Zehntel unserer Abiturienten, also ein Dreißigstel derer, welche durch unsere Schulordnungen genötigt werden die Elemente der griechischen Sprache zu erlernen? Oder will man sich noch immer mit der Rede täuschen, daß mancher Beamte oder Arzt sein Lebenlang immer wieder die Alten zur Hand nehme, um sich an ihnen zu erbauen, daß Homer, wie man gesagt hat, die Bibel der Gebildeten sei? Über den Gebrauch, der nach dem Abiturientenexamen von den Klassikern gemacht wird, möchten die Antiquare vielleicht die zuverlässigste Auskunft geben können, und was Homer und die Bibel anlangt, so fürchte ich sehr, daß ihre Vergleichbarkeit darauf hinauskommt, daß Homer ebenso selten als die Bibel in den Händen der Gebildeten zu finden ist. Und doch, wären jene Schriftsteller dem Schüler wirklich geworden, was sie ihm werden sollten, Lehrer der Weisheit, Bildner des Geschmacks, Erzieher des Willens, müßten wir denn nicht allerdings eine bleibende Anhänglichkeit erwarten, die in fortgesetzter Lesung zur Erscheinung käme?

Man gestatte noch eine Bemerkung. Ich glaube, daß die Einwirkung der Schule auf die Entwickelung der Sinnesart und der Gesittung des Schülers überhaupt weniger von den Gegenständen des Unterrichts, als von der Persönlichkeit der Lehrer abhängt. Ein Lehrer, dessen Unterricht Gelingen und Freude hervorbringt, bringt Teilnahme und wissenschaftlichen Sinn in seine Schüler, und ist er dazu auch in anderer Hinsicht ein tüchtiger, wahrhafter und rechtschaffener Mann, so wird sich auch darin sein Bild den Schülern eindrücken. Von dem Unterrichtsstoff alles erwarten, ist ein grober Materialismus, geistige und sittliche Bildung ist nicht, um mit Lagarde zu reden, ein nasser Lehm, den ein Beliebiger an eine beliebige Wand wirft. Nur das wird man sagen dürfen, daß verschiedene Unterrichtsfächer in verschiedenem Maße geeignet sind, zur persönlichen Einwirkung des Lehrers auf die Schüler Gelegenheit zu geben, Religions- oder Geschichtsunterricht mehr, als Schönschreiben oder Grammatik, obwohl die stille Zucht des gewissenhaften und gegen sich selbst strengen Lehrers auch in diesen Stunden höchst wirksam sein kann: am meisten wünschenswert wird es sein, beiderlei Unterricht neben einander in der Hand zu haben. Nun ist kein Zweifel, daß gemeinsames Lesen der alten Schriftsteller an sich die vortrefflichste Gelegenheit zu persönlicher Einwirkung bieten würde; aber auch hier kommt das alte Bedenken: findet ein Lesen der Griechen wirklich statt? stellt sich nicht zwischen den Lehrer und den Schüler mit peinlichster Hemmung die Unkunde der Sprache? bleibt

nicht das Lesen oft ein kümmerliches Buchstabieren und sind nicht die Stunden der klassischen Lektüre oft, statt Stunden der Erhebung, Stunden der Pein und Langeweile? Vielleicht wäre es für nicht wenige, die das Gymnasium hinter sich haben, eine der schrecklichsten Aussichten, nochmals dazu verurteilt zu werden, täglich Stunden lang dem sogenannten Übersetzen der Mitschüler zuzuhören. So wenig Übersetzungen in anderer Hinsicht geeignet sein mögen die Originale zu ersetzen, so möchte ich doch beinahe glauben, daß ihre gemeinsame Lektüre, indem sie diese Art der Behandlung der alten Schriftsteller unmöglich machte, im Ganzen wohlthuendere Eindrücke hinterließe. Homer selbst, hat er deutschredenden Menschen mehr Freude gemacht in griechischer Sprache oder in der Vossischen Übersetzung? In welcher er mehr Kummer gemacht hat, darüber wenigstens dürfte nur eine Ansicht sein. Oder bliebe für den Lehrer keine Aufgabe, wenn keine Nachhilfe in sprachlicher Hinsicht erforderlich wäre? Böten Sophokles und Äschylus, wenn sie in Übersetzungen gelesen würden, bieten Goethe und Schiller dem Unterricht gleichsam nicht den nötigen Widerstand? Erlaubten sie nicht gerade den wichtigeren Aufgaben sich zuzuwenden, welche zu lösen die Unkunde der griechischen Sprache leicht unmöglich macht? Die Lektüre platonischer Dialoge könnte, wenn wir eine Übersetzung benutzten, in der Hand eines tüchtigen und geschickten Lehrers sehr erfreulich und nützlich werden; jetzt unterbleibt sie wegen der Sprache so gut wie ganz, denn das benagende Kosten hilft freilich nicht viel. Steht es nicht, wie mit Plato, so auch mit anderen griechischen Schriftstellern, daß sie gar nicht gelesen zu haben für einen nicht geringen Verlust, sie nicht in griechischer Sprache gelesen zu haben für einen sehr mäßigen Verlust angesehen werden muß? Ich fürchte gerade durch den Zwang zur Erlernung der griechischen Sprache bringen wir Viele um einen guten Teil der Bildungselemente, welche uns die griechische Litteratur bietet. Ob Friedrich der Große ein so eifriger Lehrer und Schätzer der Alten gewesen wäre, wenn er sie im Original zu lesen wäre angehalten worden?[1]

Es wurde oben bemerkt, daß die von der Übung im Lateinschreiben erwartete günstige Rückwirkung auf den deutschen Stil keineswegs regelmäßig bei den Philologen wahrzunehmen sei. Ich fürchte, es kann

[1] Im Vorübergehen mag doch auch die Frage berührt werden, ob nicht neben den Originalen Übersetzungen in der Schule zulässig wären, oder vielmehr, ob es nicht möglich ist, den verbotenen, aber nicht verhinderten Mißbrauch der Übersetzungen in einen erlaubten und förderlichen Gebrauch zu verwandeln? Bonnell hat dieser Ansicht in einem Programm des Friedrich Werderschen Gymnasium 1855 Ausdruck gegeben.

von der humanen Bildung, welche als Frucht der Beschäftigung mit dem Altertum in Aussicht gestellt wird, etwas Ähnliches gesagt werden: findet man die Charakterzüge, welche das Wesen der Humanität ausmachen, bei den Philologen regelmäßig oder auch nur häufiger, als bei anderen Menschen? Mit dem Worte Humanität bezeichnen wir ja wohl ein tiefes Verständnis und eine uneigennützige Hingebung für alle höchsten und größten Angelegenheiten der Menschheit; und wir erwarten, daß solche Erhebung des Gemüts auch im Charakter und der Lebensführung sichtbar werde, daß der, welcher den höchsten Dingen zugewendet sei, auch im täglichen Bezeigen erkennen lasse, daß ihm das Große groß und das Kleine klein erscheine: daß ihm Eitelkeit und Rechthaberei und andere Seiten des kleinlichen und beschränkten Menschen mehr als Anderen fremd sein werde. Suchen oder finden wir die Humanität in dieser Gestalt vorzugsweise bei den Philologen? J. Grimm ist nicht der Meinung: er behauptet sogar, keine unter allen Wissenschaften sei hochmütiger, vornehmer, streitsüchtiger und gegen Fehler unbarmherziger als die Philologie (Kl. Schriften I, 236). Und Goethe sagt in einem Brief an Knebel, der als Universitätskurator in Jena die Beobachtung gemacht hatte, daß die mit den Naturstudien Umgehenden ein humanes Leben um sich verbreiteten, dagegen die, welche die Humanitätsstudien betrieben, gerade die Inhumansten seien: das gelte nicht bloß für Jena, und für diesen Moment; schon fast seit einem Jahrhundert wirkten die *humaniora* nicht mehr auf das Gemüt und es sei ein rechtes Glück, daß die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und von dieser Seite uns einen Weg zur Humanität geöffnet habe (Briefwechsel mit Knebel I, 310). Ich möchte mir diese Behauptungen in ihrer Allgemeinheit nicht aneignen und gewiß sind nicht die Werke der Alten als solche Ursache dieser Wirkungen, sofern sie vorhanden sind; dagegen scheint es nicht unbegreiflich, wie philologische Beschäftigung in dieser Richtung auf Gemüt und Charakter wirken könne: die Beschränktheit des Forschungsmaterials führt zu beständigen Zusammenstößen mit den Mitarbeitern und die Natur der Probleme läßt selten demonstrable Entscheidung durch mathematischen Beweis oder Augenschein zu; wo aber Geschmacksentscheidungen Gegenstand öffentlicher Diskussion werden, da pflegt der Dissens alsbald zum Streit zu werden. Außerdem fehlt das mäßigende Element, welches für Naturwissenschaften und Philosophie in der Grenzenlosigkeit ihrer Probleme liegt: das Gefühl, unermeßlichen und unlösbaren Problemen gegenüberzustehen, beugt den Sinn zur Ehrfurcht vor dem Unendlichen und zur Verträglichkeit gegen Mitforscher.

Also, um zum Schluß zu kommen, ich glaube, es wird von manchen

überschätzt, was wir durch Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts verlieren können, weil von ihnen nicht, was wir wirklich haben, sondern was wir unter Umständen, die nicht sind, haben könnten, in Anschlag gebracht wird. Ich glaube nicht, daß Idealismus und wissenschaftlicher Sinn, formale und humane Bildung, soweit sie sich bei den Inhabern der gelehrten Berufe finden, auf dem sogenannten klassischen Unterricht beruhen, so daß Abnahme oder Untergang derselben mit dem Aufhören jenes Unterrichts stattfinden müßte; wie es denn überhaupt nicht wahr ist, daß der Mensch ist, was er ißt oder an Unterrichtsstoffen aufnimmt. Man will zwar bei den Realabiturienten vielfach einen Mangel an jenen Dingen wahrgenommen haben: das oben erwähnte Urteil von Thiersch's anonymem Zeugen, daß aus Realschulen zwar mit Kenntnissen vollgestopfte Köpfe, aber niemals Menschen, die gebildete genannt zu werden verdienten, hervorgehen könnten, hat man seitdem durch die Erfahrung unzählige Male bestätigt gefunden. Ich glaube nicht, daß auf diese Erfahrungen viel zu geben ist, jedermann weiß, wie schnell zu vorhandenen Vorurteilen die entsprechenden Erfahrungen gemacht werden. Übrigens selbst dann, wenn sie als in irgend welchem Umfang begründete anerkannt werden müßten, würde durch sie zunächst nur bewiesen, daß das gegenwärtige Realgymnasium, sei es nicht zweckmäßig eingerichtet, sei es, und das wäre die nächstliegende Erklärung, in der Auswahl des Schülermaterials gegen das Gymnasium durch die geltenden Ordnungen schwer benachteiligt sei.

Auf diese Weise stellt sich mir der Gewinn und Verlust dar, der aus dem Aufgeben dessen, was man klassischen Unterricht nennt, resultieren würde; ich glaube, daß der Verlust meist zu hoch und der mögliche Gewinn viel zu niedrig veranschlagt wird. —

Es bliebe nun noch die Frage zu erwägen, in welcher Form der Übergang von der altsprachlich-humanistischen zu einer deutsch-humanistischen Gelehrtenschule sich vollziehen möchte. Ich wage darüber kaum eine Vermutung. Es könnte scheinen, daß der gegebene Weg die allmähliche Erweiterung der Zulassung der Realabiturienten, verbunden mit der allmählich fortschreitenden inneren Umwandlung des Realgymnasiums im Sinne eines solchen Humanismus sei. Vielleicht gehen die Dinge diesen Weg. Das Prinzip: der Weg zur Universität geht durch das altsprachliche Gymnasium, ist einmal durch die Verfügung von 1870 durchlöchert. Ist die Realschule geeignet, Lehrern der Mathematik und neueren Sprachen ihre Vorbildung für das Universitätsstudium zu geben, so wird sie für noch mehr geeignet angesehen werden müssen, auf das Studium derjenigen Wissenschaften vorzubereiten, deren Kenntnis die ärztliche Kunst voraussetzt, wenngleich

sie nicht darin besteht; und schwer möchte es auch werden zu beweisen, daß der Realabiturient nicht die notwendigen Vorkenntnisse besitze, um Rechts- und Staatswissenschaften, wie sie auf deutschen Universitäten gelehrt werden, zu studieren, ja auch nur zu beweisen, daß der Gymnasialkursus eine bessere Vorbereitung gewähre, wenn man nicht mit den vagen Reden von der formalen und humanen Bildung sich begnügen will. Würde Medizinern oder Juristen der Weg durch das Realgymnasium freigestellt, so bliebe das altsprachliche Gymnasium allein für Theologen und Philologen der gebotene Weg, d. h. für einen Bruchteil, der von der Gesamtheit der Abiturienten vermutlich weniger als ein Fünftel betrüge, wenn man in Anschlag bringt, daß die Nachfrage nach klassischen Philologen als Lehrern gleichzeitig abnähme, und daß die Unentschiedenen, die jetzt das Gymnasium vorziehen, dann zum großen Teil die Realschule vorziehen würden. Wenn dann das Realgymnasium sich der neuen Aufgabe mehr und mehr anpaßte, eine humanistische Bildung, aber ohne das Mittel der alten Sprachen, zu geben, wenn es, was ihm von seiner früheren Bestimmung, Bürgerschule oder Vorbildungsanstalt für die technischen Hochschulen zu sein, etwa noch anhaften mag, abstreifte, dann möchte es vielleicht unbedenklich scheinen, auch Theologen, Philologen und Historiker durch diese Schule gehen zu lassen. Sie könnte für die erforderliche Kenntnis der griechischen Sprache etwa durch Angebot besonderer Kurse sorgen, wie es gegenwärtig die Gymnasien für das Hebräische thun; das eigentliche litterarische Studium müßte sie freilich dem Privatfleiß und dem folgenden Universitätsstudium überlasssen; womit übrigens keineswegs der Ansicht Ausdruck gegeben sein würde, daß die Kenntnis der griechischen Sprache nicht sehr viel größeren Wert und ausgebreitetere Anwendung als die der hebräischen habe. Das Griechische wäre damit zu der Stellung zurückgekehrt, die es im vorigen Jahrhundert an den Lateinschulen einnahm, nur freilich mit dem Unterschied, daß damals die künftigen Theologen mehr als die Hälfte, jetzt weniger als ein Viertel der Schülerzahl ausmachen; an die Stelle aber des Lateinischen wäre das Deutsche getreten.

Einer solchen Entwickelung der Dinge stehen aber widerstrebende Tendenzen entgegen, deren Stärke nicht zu unterschätzen ist, vor allem der Unterschied in der sozialen Schätzung der beiden Schulen. Als vor wenigen Jahren die Frage auf der Tagesordnung stand, ob für das medizinische Studium und den ärztlichen Beruf der Gymnasialzwang aufzuheben sei, wurden auch die Ärztevereine um ihre Ansicht befragt; sie sprachen sich durchweg gegen die Zulassung von Realabiturienten aus. Man würde sich wohl täuschen, wenn man darin einen Beweis erblickte, daß von ihnen der Unterricht des Gymnasiums für vorzüg-

licher oder zweckmäßiger gehalten wurde, die Ablehnung bewies lediglich, wie auch vielfach zwischen und in den Zeilen der Gutachten zu lesen war, daß das Gymnasium in diesen Kreisen für vornehmer galt, als die Realschule; man befürchtete eine Minderung der sozialen Stellung des Standes; wenn die Juristen mit auf die Realschule übergingen, konnte man hören, dann hätten auch die Ärzte nichts dagegen. Der sozialaristokratische Zug, der in der Physiognomie des mit 1866 beginnenden Zeitalters der deutschen Geschichte so bemerkenswert hervortritt, kam auch in jenen Erörterungen zur Erscheinung. Die Bourgeoisie, welche 1848 sich noch gegen die Privilegierten erhob, ist seitdem in die gute Gesellschaft eingegangen und bestrebt sich nunmehr die Thüren hinter sich zu schließen. Es ist nicht wahrscheinlich, daß diese Tendenz in der nächsten Zukunft eine Abschwächung, viel eher, daß sie eine Verstärkung erfahren wird. Von Seiten der Inhaber der gelehrten Berufe wird demnach wahrscheinlich auch in Zukunft Widerstand gegen die weitere Zulassung der Realabiturienten zu erwarten sein. Auch die Fakultäten werden ihr Verhalten wahrscheinlich nicht ändern; es wird auch zuzugeben sein, daß sie hierzu, die medizinische etwa ausgenommen, wenig Ursache haben. Die Regierung endlich hat, solange die Zahl der Gymnasialabiturienten das Bedürfnis der gelehrten Berufe allein im Übermaße deckt, ohne Zweifel gerechte Bedenken dagegen, die Zahl der Vorbereitungsschulen zu vermehren und damit den Andrang zum Studium noch weiter zu steigern; nicht ohne Grund fängt sie an Bedacht darauf zu nehmen, wie der Strom, der die Universitäten überfüllt, abgelenkt werden könne. Ob in absehbarer Zeit hierin eine Änderung in dem Sinne eintreten wird, daß der Mangel an Bewerbern um die gelehrten Berufe, der 1870 die preußische Regierung veranlaßte, den Realabiturienten den Zugang zum Lehramt der Mathematik und neueren Sprachen an höheren Schulen zu öffnen, zu einer ähnlichen Maßregel für das medizinische und juristische Fach führen wird? Es kommt mir nicht sehr wahrscheinlich vor. Bei der steigenden Wohlhabenheit eines Teils der Bevölkerung wird es an Bewerbern um die gelehrten Berufe, solange dieselben eine so ausgezeichnete soziale Stellung verschaffen, nicht fehlen, auch wenn die Aussicht bleibt, Zinsen des Anlagekapitals erst spät und nicht in reichlichem Betrag zu ernten.

Allerdings fehlt es auf der andern Seite nicht an vorwärtsdrängenden Momenten. Die Realgymnasien und die Gemeinden, die sie unterhalten, können nicht umhin nach Erweiterung ihrer Berechtigungen zu streben. Die Entwickelung der medizinischen Wissenschaften drängt zur Erweiterung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts

in der Vorbereitungsschule. Die alten Sprachen rücken in demselben Maß in weitere Ferne von unseren Aufgaben, als die modernen Völker durch die Entwickelung des Verkehrs täglich sich einander näher rücken. Einige Kenntnis und, wenn möglich, einige Fertigkeit im Gebrauch der Nachbarsprachen ist schon zu einem Besitz geworden, dessen Mangel die Meisten einmal Gelegenheit haben, auf irgend eine Weise peinlich zu empfinden. Offenbar nicht unerhebliche Vorteile, die zu Gunsten des Realgymnasiums sprechen.

Es ist nicht abzusehen, zu welchem Ende der Kampf dieser widerstrebenden Tendenzen selbst bei ruhiger Entwickelung führt, noch weniger, wie künftige Ereignisse auf dem Gebiet der äußern und innern Politik auf diese Dinge zurückwirken werden. Nur das Eine scheint mir gewiß, kommen wird der Tag, wo unsere Gelehrtenschule den Utraquismus aufgiebt, und zwar auf Kosten des Unterrichts in den alten Sprachen: der klassische Unterricht, soll er für die ganze Bildung fruchtbar werden, fordert den Schüler ganz; können wir uns ihm nicht mehr ganz geben, so wird, so schmerzlich es uns ankommen mag, nichts übrig bleiben, als ihn aufzugeben, d. h. ihn auf das notwendige Latein zu beschränken. Erweist sich für einige der klassische Unterricht durchaus als notwendig, so mag für diese ein besonderer Kursus geschaffen werden: vielleicht wären für Theologen und Philologen die alten Fürstenschulen auch heute noch geeignete Bildungsanstalten; doch wird es auch für jene schwer sein, gegen den Strom zu schwimmen. Denn man kann doch wohl die ganze Kulturbewegung der letzten vier Jahrhunderte als die allmähliche Loslösung einer selbständigen modernen Kultur von der antiken beschreiben. Es giebt jetzt eine wissenschaftliche Litteratur in den modernen Sprachen, die zwar aus der griechisch-römischen hervorgewachsen ist, aber jetzt nicht mehr aus jener ihre Nahrung saugt; es giebt eine schöne Litteratur in den modernen Sprachen, die aus der antiken Stoffe und Formen ererbt, aber freilich in der Art assimiliert hat, daß ihre Schöpfungen doch ganz Erzeugnisse des Eigenlebens der modernen Völker sind. Der Einwirkung dieser gänzlich veränderten Lage kann sich die Gelehrtenschule nicht auf die Dauer entziehen; sie kann nicht im 16. Jahrhundert stehen bleiben, während die Völker nahe am Eingang des 20. stehen. Oder vielmehr sie hat dieser Lage längst nachgegeben, sie lehrt ja deutsch und französisch, Mathematik und Naturwissenschaft; aber sie will zugleich auch den Unterricht des 16. Jahrhunderts festhalten und in diesem Bemühen reibt sie die Kräfte auf. —

Vielleicht wird es späteren Zeiten einmal schwer verständlich sein, wie die Gelehrtenschulen gegen die Anerkennung der Thatsache, daß

es eine selbständige deutsche Geisteskultur giebt, welche uns in den Stand setzt, auch die Bildung unserer Jugend aus eigenen Mitteln zu bestreiten, so lange und so erfolgreich sich sträuben konnten, beinahe als ob es ein nationales Unglück wäre, daß wir nicht mehr der lateinischen Sprache zur Darstellung unserer Gedanken oder der griechischen zu ihrer Erwerbung bedürfen. Als vor dreihundert Jahren der humanistische Gymnasialkursus durchgeführt wurde, da waren alle darüber einig, daß die Erlernung der alten Sprachen zwar eine Notwendigkeit, aber eine sehr harte Notwendigkeit sei: glücklich seien Griechen und Römer gewesen, so sagen Sturm und H. Wolf, daß sie nicht erst die Sprache der Wissenschaften zu erlernen nötig gehabt hätten, sondern sich gleich zu den Dingen hätten wenden können; durch diesen Vorteil hätten sie es in der Erkenntnis und in der Eloquenz so weit gebracht. Für den gesunden Menschenverstand wird diese Betrachtungsweise vermutlich allezeit sehr viel Einleuchtendes haben; er wird stets geneigt sein zu sagen: eine Sprache lerne man, um sie zu verstehen und andere Gründe hierfür könne es gar nicht geben: alle jene Reden, so blinkend sie sind, von der formalen Bildung und von der humanen Bildung die man ohne die Kenntnis jener Sprachen nicht erlangen könne, werden von ihm ohne Eindruck zu machen abgleiten. —

Ich gestehe, daß ich es nicht bedauern würde, wenn der gesunde Menschenverstand auf dem Gebiet der Gymnasialpädagogik überhaupt wieder mehr zu Ehren käme. Die Gymnasialpädagogik ist oft durch allerlei luftige Begriffe so weit über den Boden der Wirklichkeit erhoben worden, daß sie die Bedürfnisse der wirklichen Menschen gar nicht mehr sah, sondern nur bedacht war, ihren imaginierten Menschen mit jeglicher Zierde der Bildung zu behangen; ja sie hat auf ihre Verachtung der Wirklichkeit eine eigene Theorie gemacht, sagend, es sei gemeiner Utilitarismus und Materialismus, in Fragen der Erziehung und des Unterrichts der Brauchbarkeit eine Stimme einzuräumen. Ich meine, man muß allerdings sagen, Kenntnisse haben nur Wert durch ihre Brauchbarkeit, d. h. dadurch, daß sie ihren Inhaber klüger und weiser oder zur Erfüllung seines Lebensberufs, im weitesten und tiefsten Sinne dieses Wortes, geschickter machen; Kenntnisse, welche nur ein passives Besitztum ausmachen, haben gar keinen Wert, ja sie sind leicht von negativem Wert: sie sind die eigentliche *materia peccans*, welche die geistigen Krankheiten des Schulhochmuts und der Schuldummheit erzeugt. *You are overeducated for your intellect*, Sie haben zu viel gelernt für Ihren Verstand, sagte Lord Wellington zu einem Bewerber um ein Amt, indem er ihn abwies. Wenn wir E. M. Arndt glauben wollen, sind viele deutsche Gelehrte in derselben Lage. Er

findet, daß die meisten unserer sogenannten Gelehrten dümmer seien als der Bauer, der seinen Katechismus nicht lesen könne. „Dieser weiß doch Bescheid mit dem, was er thut, fühlt und weiß, daß er lebt und etwas macht, fühlt und atmet lebendig in der lebendigen Welt, und kann sich, wenn es not ist, in ihr verteidigen und ihren Besitz behaupten. Jene sind durch das Viele und Alle, was sie üben und wissen, ein völliges Nichts geworden. Und kann es anders sein? Nur auf eigenen Wurzeln kann jedes Ding mit Sicherheit stehen und vergebens hinkt der Mensch fremden Geistern und Heroen nach, daß sie ihn mit zum Siege schleppen mögen; sie werfen ihn ab in der Gefahr der Rennbahn und er ist das Mitleid oder das Gelächter der Menge" (Briefe an eine Freundin, Altona, 1810, S. 54).

Und in den Fragmenten über Menschenbildung (1805) sagt derselbe: „Dumm ist, wer in der Welt sich nicht zurechtfinden kann. Sich in der Welt zurechtfinden lernt der Mensch aber nur durch Übung und wird zu dieser Übung durch einen mächtigen Naturtrieb getrieben, welchen nur der unnatürliche Lernzwang unterdrücken kann. Das Schlimmste, was jedem durch solche frühe Treibhauszeitigung begegnet, ist der Verlust der Fülle und Ganzheit des Menschen, woraus alle Freude, aller Thatenmut keimt. Man kann sich nicht mehr finden in den Freuden und Genüssen gemeiner Naturmenschen, kann gar nicht zu einem gemeinsamen Mitleben gelangen und ist wohl endlich durch sein hohles Wissen so unglücklich aufgeblasen, dieses gemeine Leben in allen Rücksichten entsetzlich gemein zu schelten."

Ich fürchte sehr, daß seit der Zeit, da Arndt so sprach, jene Erscheinungen, die ihn beunruhigten, nicht seltener geworden sind. Die Entfernung von dem wirklichen Leben und seinen Aufgaben ist für einen großen Teil unserer Gelehrten doch wohl noch erheblich größer geworden. Zwischen dem Spiel des Knaben und dem Beginn der Arbeit des Mannes liegt gegenwärtig regelmäßig eine zwanzigjährige Lernzeit, welche über Büchern und Papier, fast ohne jede Berührung mit anderen als Schulaufgaben zugebracht wird, während am Anfang des Jahrhunderts der Beginn des Lateinlernens von vielen erst mit 12 oder 16 Jahren, und der Beginn der Berufsübung, namentlich auch im Schulfach, schon mit 20 Jahren gemacht wurde. Wenn Goethe Recht hat, daß das Geheimnis des Unterrichts darin bestehe, Probleme in Postulate zu verwandeln, dann war der gelehrte Unterricht wohl zu keiner Zeit weiter von seiner wahren Aufgabe entfernt, als gegenwärtig.

Beilagen.

Beilage I.

Aus den von G. Schwetschke in seinem *Codex nundinarius Germaniae litteratae* mit dankenswerter Mühe gemachten Zusammenstellungen aus den Meßkatalogen des deutschen Buchhandels von 1564—1846 habe ich folgende statistische Tafeln gezogen, deren Anfertigung dem Leser, wie ich hoffe, nicht nutzlose Arbeit scheinen wird. Zur Deutung der Zahlen sei es gestattet ein paar Bemerkungen vorauszuschicken.

Die Zahlen haben, wie auch Schwetschke bemerkt, durchaus nicht absolute Bedeutung; weder sind alle Bücher, die im Meßkatalog verzeichnet waren, erschienen, noch sind alle erschienenen in den Meßkatalog gekommen (das gilt namentlich von den Werken über katholische Theologie im 18. Jahrh.), endlich sind manche Werke zweimal und öfter verzeichnet.

Für den hier verfolgten Zweck ist diese Unzuverlässigkeit der absoluten Zahlen nicht sehr erheblich. Es liegt mir wesentlich daran, das Verhältnis, in welchem die verschiedenen Sprachen, die lateinische, deutsche, französische, an den Werken, welche der deutsche Buchhandel vertrieb, beteiligt waren, zur Anschauung zu bringen. Dasselbe wird durch jenen Umstand wohl nicht erheblich verändert. Ich bemerke übrigens, daß außer diesen Sprachen noch einige andere in den Meßkatalogen ziemlich regelmäßig erscheinen: in der älteren Zeit vor allem die italienische, in der jüngsten daneben die englische. Ich habe dieselben, auch bei der Summierung aller Schriften, unberücksichtigt gelassen, um das Verhältnis jener drei Sprachen rein darzustellen. Übrigens ist der Anteil der andern ein geringer.

Am Anfang der Reihe, in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, ist das litterarische Deutschland noch wesentlich ein lateinisches Land; mehr als $^2/_3$ der Litteratur ist lateinisch, kaum $^1/_3$ deutsch. Aber von Anfang an ist eine regelmäßige Zunahme auf Seiten des Deutschen, und eine entsprechende Abnahme auf Seiten des Lateinischen zu bemerken. Anfangs geschieht sie langsam; eine rapide Veränderung in diesem Sinne begint mit den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts; im Jahre 1681 sind die deutschen Bücher zum erstenmal in der Mehrzahl, im Jahre 1691 die lateinischen zum letztenmal. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ist das Verhältnis etwa wie 1 zu 20; die lateinische Sprache ist ausgestorben. Hierzu hat auch das Aufsteigen der französischen beigetragen. Seit 1740 nahm dieselbe einen außerordentlichen Aufschwung, sie erreichte den Höhepunkt in dem siebenten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts, in welchem mehr als $^1/_8$ der Gesamtheit

ihr angehörte; dasselbe Verhältnis erreichte sie beinahe noch einmal in dem Jahrzehnt von 1805—1814, demselben Jahrzehnt, in welchem der lateinische Anteil am tiefsten sinkt.

Noch sichtbarer würde diese Wandlung sein, wenn es möglich wäre, auch die Bedeutung der Werke in Zahlen auszudrücken. Am Anfang der Reihe hatte die lateinische Litteratur nicht nur nach der Zahl der Nummern das Übergewicht, das Übergewicht der Qualität war ohne Zweifel noch viel bedeutender. In deutscher Sprache erschienen außer Andachtsbüchern und Kalendern etwa noch einige Flugschriften, Fabel-, Rat- und Hilfsbüchlein. Die ganze wissenschaftliche Litteratur bediente sich der lateinischen Sprache. Im Laufe der Zeit hat sich das Verhältnis umgekehrt: in lateinischer Sprache erscheinen mit wenig Ausnahmen nur Schulübungen aller Art, Dissertationen, Progamme, akademische Gelegenheitsreden. Die ganze wissenschaftliche Litteratur und die ganze schöne Litteratur spricht deutsch. Es täuscht sich niemand darüber: was jetzt lateinisch geschrieben wird, wird, mit wenigen Ausnahmen, nur geschrieben, nicht gelesen: es kommt totgeboren auf die Welt.

Daß es wesentlich die Schulübungen sind, die lateinisch geschrieben werden, zeigt auch die Zahlenreihe. Der Depression der Ziffern während der Kriegsjahre am Ende des vorigen und am Anfang dieses Jahrhunderts folgte eine Erhebung in den folgenden beiden Jahrzehnten. Die Ursache ist ohne Zweifel das Cessieren der gelehrten Übungen und besonders des Doktorenmachens während der Kriegsjahre. In den 20er Jahren erholte sich die lateinische Schriftstellerei unter der Gunst der Regierungen zusehends. Sichtbarer als in unserer Tafel tritt dies Verhältnis hervor, wenn man die einzelnen Jahre beachtet. Nachdem bis 1795 die Zahl der lateinischen Schriften sich auf durchschnittlich etwa 250 erhalten hatte, sank sie 1796 auf 167 und erreichte, mit Ausnahme eines Jahres, 1803 (mit 202 lateinischen Schriften) das dritte Hundert, während der beiden folgenden Jahrzehnte nicht wieder (1813: 132, 1814: 34). Seit 1815 schnellte die Ziffer wieder in die Höhe. Es ist bemerkenswert, daß schon im 17. Jahrhundert dasselbe zu beobachten ist; dem Rückgang in den 30er Jahren entspricht ein Aufschwung in den 40er und 50er Jahren. Die Universitäten und der gelehrte Betrieb wurde nach dem Austoben des großen Krieges allmählich wieder hergestellt.

Nicht ohne Interesse ist es zu sehen, wie aus den verschiedenen Gruppen der Litteratur zu verschiedener Zeit die lateinische Sprache durch die deutsche verdrängt wird. Der *Codex Nundinarius* teilt bis 1800 die Werke in 7 Gruppen: Theologie, Jurisprudenz, Medizin, Geschichte mit ihren Hilfswissenschaften, philosophische Wissenschaften, Poesie, Musik. In der ersten Abteilung hat in der Unterabteilung: protestantische Theologie, von Anfang an die deutsche Sprache das Übergewicht, ohne Zweifel durch die ihr zugezählten Erbauungsbücher. Die wissenschaftliche Litteratur blieb bis ins 18. Jahrhundert hinein lateinisch. Unter den wissenschaftlichen Disziplinen ist die deutsche Sprache zuerst in der Gruppe Geschichte und Hilfswissenschaften durchgedrungen; schon gegen Ende des 17. Jahrhunderts hat die deutsche Sprache das Übergewicht; 1681 ist zum erstenmal die Mehrzahl der angezeigten Bücher deutsch, 1692 zum letztenmal lateinisch. Etwas später folgen die philosophischen Wissenschaften, unter denen auch die mathematischen und naturwissenschaftlichen; 1700 sind zum erstenmal die deutschen, 1712 zum letztenmal die lateinischen Bücher in der Mehrzahl. Fast gleichzeitig wird die Medizin deutsch: schon 1680 sind einmal die deutschen Bücher in der Mehrzahl, aber erst 1742 die latei-

nischen zum letztenmal. Auch hier ist es offenbar die wissenschaftliche Litteratur, welche so lange Widerstand leistet. Am spätesten dringt die deutsche Sprache in die Jurisprudenz, als die am meisten und ausschließlichsten gelehrte Wissenschaft ein; erst im Fridericianischen Zeitalter tritt allmählich Gleichgewicht, und erst gegen Ende Übergewicht der deutschen Sprache ein; 1752 hat Deutsch zum erstenmal, 1768 Lateinisch zum letztenmal die größere Anzahl von Werken aufzuweisen.

Besonders interessant ist das Verhalten der Poesie; ich habe es daher in einer besonderen Tafel dargestellt. Die lateinische Poesie hatte ihren Höhepunkt um 1564 schon hinter sich. Sie erhielt sich bis gegen die Mitte des 17. Jahrhunderts wesentlich in gleicher Geltung. Von da ab gewinnt die deutsche das Übergewicht, am Anfang des 18. Jahrhunderts ist die lateinische Poesie obsolet. — Höchst auffallend stellt sich übrigens in der Zahlenreihe, welche das Verhältnis der poetischen Werke zur Gesamtheit ausdrückt, die Größe des Interesses der verschiedenen Epochen für Poesie dar. In der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts beginnt das Prosazeitalter, die beiden ersten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts sind das absolute Herrschaftsgebiet der Prosa, der Anteil der Poesie an dem litterarischen Gesamtverkehr ist auf $^1/_{40}$ gesunken. Mit 1740 beginnt die Hebung des poetischen Interesses, es steigt schnell von Jahrzehnt zu Jahrzehnt, am Ende des Jahrhunderts wird beinahe $^1/_4$ aller Werke zur Poesie gezählt. Die lateinische Poesie ist gänzlich verschwunden.

Es wurden in dem Meßkatalog Bücher angekündigt:

in den Jahren	in lateinischer Sprache	in deutscher Sprache	in französischer Sprache	Summe	Latein %	Deutsch %	Französ. %
1564—1570	1893	835	7	2735	69,2	30,6	0,2
1571—1580	3281	1367	161	4809	68,2	28,4	3,4
1581—1590	4266	1943	109	6318	67,5	30,7	1,8
1591—1600	5038	2472	175	7685	65,6	32,2	2,2
1601—1610	8400	4423	348	13171	63,8	33,6	2,6
1611—1620	9930	5000	486	15416	64,4	32,4	3,2
1621—1630	7430	3874	350	11654	63,7	33,2	3,1
1631—1640	4090	2611	168	6869	59,5	38,0	2,5
1641—1650	5857	3278	133	9268	63,0	35,4	1,6
1651—1660	5548	3153	249	8950	61,9	35,2	2,9
1661—1670	4940	3076	352	8368	59,0	36,8	4,2
1671—1680	4150	3375	211	7736	53,6	43,6	2,8
1681—1690	4051	3995	288	8334	48,8	47,9	3,3
1691—1700	4377	5342	274	9983	43,8	53,5	2,7
1701—1710	4974	7023	130	12127	41,0	57,9	1,1
1711—1720	3563	6972	197	10732	33,2	64,9	1,9
1721—1730	3237	7034	159	10430	31,0	67,5	1,5
1731—1740	3068	8224	444	11736	26,1	70,1	3,8
1741—1750	2951	8657	790	12398	23,8	69,0	7,2
1751—1760	2177	9210	1100	12487	17,4	73,7	8,9
1761—1770	2093	11064	1758	15115	13,8	73,1	13,1

In den Jahren	in lateinischer Sprache	in deutscher Sprache	in französischer Sprache	Summe	Latein %	Deutsch %	Französ. %
1771—1780	2813	16648	1968	21439	13,1	77,7	9,2
1781—1790	2739	26485	1919	31144	8,8	85,0	6,2
1791—1800	2050	31587	1652	35289	5,8	89,5	4,7
1801—1810	1737	32189	2946	36872	4,7	87,3	8,0
1811—1820	1964	27703	2407	32074	6,1	86,6	7,3
1821—1830	4418	44432	1720	50570	8,8	88,8	2,4
1831—1840	5748	84781	3296	93825	6,1	90,2	3,7
1841—1846	4219	67907	2152	74278	5,7	91,8	2,5

An poetischen Werken weist der Meßkatalog auf:

in den Jahren	in lateinischer Sprache	in deutscher Sprache	in französischer Sprache	Summe	Anteil der Poesie an der Gesamtzahl der Werke in %
1564—1570	136	22	1	159	5,8
1571—1580	243	39	23	305	6,4
1581—1590	296	48	4	348	5,5
1591—1600	343	32	14	389	5,0
1601—1610	508	114	18	640	4,1
1611—1620	566	117	57	740	4,2
1621—1630	360	129	13	502	4,2
1631—1640	239	118	9	366	5.3
1641—1650	230	287	10	527	5,6
1651—1660	189	183	15	387	4,3
1661—1670	122	193	29	344	4,1
1671—1680	101	187	19	307	3,9
1681—1690	73	215	11	299	3,5
1691—1700	62	276	26	364	3,6
1701—1710	59	215	3	267	2,2
1711—1720	24	243	20	287	2,7
1721—1730	12	303	9	324	3,1
1731—1740	14	336	60	410	3,5
1741—1750	27	703	145	875	7,0
1751—1760	42	837	140	1019	8,1
1761—1770	54	1480	444	1978	13,1
1771—1780	94	2627	431	3152	14,9
1781—1790	98	4380	421	4899	15,8
1791—1800	2	7645	573	8220	23,6

Beilage II.

Die folgende Tabelle giebt die Immatrikulationszahlen einiger wichtiger Universitäten während der Revolutionsjahrzehnte im 16. Jahrhundert, welchen ich die Zahlen der Leipziger Promotionslisten während desselben Zeitalters hinzugefügt habe. Die Zahlen sind aus den Arbeiten von Kampschulte, Weissenborn, Zarncke, Drobisch, Förstemann, dem Tübinger Urkundenbuch und Kraffts Mitteilungen entnommen.

Jahr	Erfurt	Leipzig	Wittenberg	Tübingen	Köln
1500	335	344	—	83	—
1501	328	434	—	72	—
1502	288	335	416	53	—
1503	344	534	390	79	—
1504	273	462	158	121	—
1505	195	351	168	101	—
1506	372	325	183	142	—
1507	258	445	167	80	—
1508	309	563	179	117	—
1509	292	558	193	128	—
1510	125	382	228	160	—
1511	222	446	247	134	—
1512	331	487	209	138	—
1513	293	372	151	110	—
1514	281	463	213	123	365
1515	305	572	218	109	355
1516	272	572	162	116	370
1517	315	387	242	102	287
1518	345	352	273	109	180
1519	298	298	458	66	278
1520	310	417	579	80	234
1521	120	340	245	131	251
1522	72	285	285	159	219
1523	15	126	198	123	130
1524	43	91	170	86	158
1525	21	102	201	52	—
1526	14	81	76	69	143
1527	36	126	73	73	72
1528	28	100	220	52	77
1529	20	93	173	48	75
1530	25	100	174	46	68
1531	43	142	225	35	57
1532	42	159	224	—	73
1533	76	117	207	68	—
1534	68	174	294	39	54
1535	74	141	111	95	—

Jahr	Erfurt	Leipzig	Wittenberg	Tübingen	Köln.
1536	50	173	375	67	—
1537	59	210	242	82	—
1538	114	149	362	91	—
1539	68	123	247	93	—
1540	69	204	448	113	—
1541	82	255	461	96	—
1542	81	279	594	24	—
1543	88	168	503	87	—
1544	87	394	814	102	—
1545	76	413	556	—	—
1546	13	287	728	—	—
1547	200	255	—	—	—
1548	108	360	176	—	—
1549	131	359	653	—	—
1550	125	344	578	—	—
1551	95	217	626	—	—
1552	73	160	227	—	—
1553	74	331	689	—	—
1554	73	252	635	—	—
1555	84	290	714	—	—
1556	86	345	563	—	—
1557	—	328	630	—	—
1558	—	351	636	—	—
1559	—	—	762	—	—

An der Universität Leipzig wurden kreiert:

im Jahre	*baccalarii*	*magistri*	im Jahre	*baccalarii*	*magistri*
1500	117	14	1515	156	17
1501	114	18	1516	128	19
1502	127	15	1517	128	15
1503	116	19	1518	99	16
1504	162	11	1519	69	5
1505	179	17	1520	77	10
1506	78	5	1521	53	12
1507	98	15	1522	48	8
1508	149	23	1523	24	6
1509	147	21	1524	14	4
1510	156	16	1555	16	8
1511	105	10	1526	20	6
1512	112	18	1527	13	7
1513	130	19	1528	22	—
1514	146	25	1529	12	7

im Jahre	*baccalarii*	*magistri*	im Jahre	*baccalarii*	*magistri*
1530	19	6	1545	63	14
1531	19	9	1546	43	6
1532	27	11	1547	32	10
1533	20	5	1548	85	17
1534	30	7	1549	76	22
1535	26	11	1550	68	19
1536	28	3	1551	32	21
1537	33	11	1552	24	10
1538	43	11	1553	36	14
1539	35	8	1554	31	8
1540	23	5	1555	26	19
1541	38	7	1556	24	13
1542	26	7	1557	33	10
1543	27	4	1558	29	13
1544	57	14			

Beilage III.

Über den Zustand des Schulwesens am Ende des Mittelalters habe ich am Anfang dieses Buches kurz gehandelt. Da Anschauung eine notwendige Ergänzung eines darstellenden Berichts ist, und da ich auf eine Sammlung mittelalterlicher Schulordnungen noch nicht verweisen kann — es ist eine solche von Dr. J. Müller in der von Seminardirektor A. Israel zu Zschopau herausgegebenen Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten in Aussicht gestellt — so hoffe ich einem Wunsch des Lesers zu begegnen, wenn ich hier eine der ältesten unter den erhaltenen ausführlichen Schulordnungen mitteile: nämlich die Ordnung der Schule zu St. Stephan in Wien, welche im Jahre 1446 Bürgermeister und Rat, nach Rat und Unterweisung des Lehrers der päpstlichen Rechte an der Universität zu Wien Hans Polzmacher, Probstes von St. Stephan, erließen. Sie scheint mir vorzüglich geeignet in alle Verhältnisse der damaligen Schule einen Einblick zu verschaffen. Ich gebe sie nach dem Abdruck in den Geschichtsquellen der Stadt Wien, herausgegeben von Tomaschek (Wien, 1879) II, 53 ff.

Ordnung der Schule zu St. Stephan vom Jahre 1446.

„Von ersten so ist ze merkchen die ordnung die wir gemacht haben unsern maistern in unserm collegii auf sand Stephans freithof hie ze Wienn, die sie fürbaser halten sullen. Des ersten unser öbrister schulmaister zu sand Stephan und auch die drei maister in unserm collegii daselbs sullen teglichen lesen und disputiren auf der schul oder in dem lectorii daselbs, das wir jetz von neuen dingen gebaut haben, als dann in der hohen schul gewonhait ist; und welcher nicht nach derselben ordnung list, der soll gepüsst werden an seinem sold, den er von uns hat.

Item sie sollen auch lesen pücher, die fugsam gehören sein den obristen locaten und den andern und den begreiffleichisten schülern, und sollen das tun

mit wissen des obristen schulmaisters. Ob aber darum icht stoß oder zwitracht wurden, die sol derselb unser obrister schulmeister entschaiden.

Item die vorgenannten vier maister sullen auch die wöchenleich disputationen am freitag in der hohen schul besuchen und darzu geen, als sie dann das auch von in gern sehen und haben wellen. Item es sullen auch die drei maister in unserm collegii alle wochen in sand Stephans kirichen ausrichten und sprechen lassen ain mess durch Herrn Stephans Wirsing selhails willen von wegen der hundert phunt phening, die er zu demselben collegii geschafft hat; wer aber dass sie die mess nicht wöchentlich lesen liessen, so sollen sie auch an irem sold darum gepust werden.

Item sich sol auch ain ieder der vorgenanten vier maistern ersamlich und ordenlich in seinem stand halden und zu allen hochzeitlichen tegen in der process mit dem heiligtum umbgeen, als das mit alter loblicher gewonhait ist herkomen; welcher das nicht tet, der sol nach unserm willen darumb gestraft werden.

Item es sullen auch die drei maister in unserm collegii ainen oberen zu ainen prior halden und erwelen ains jeden jars; derselb und auch die andern mitsambt im sullen allzeit betrachten des collegii er und nutz und sullen auch geloben, wenn ir ainer zu ainem hoheren stand kumpt oder gefordert wurdet, das er dennoch das collegii wel ferdern und promoviren nach seinem vermegen und im das lassen bevolhen sein.

Item die drei maister sullen in dem collegii mit ainander zu tisch geen und zu wurss legen ider drei gross und nicht mer und sullen mitainander essen; und ob ainer oder zween aus essen, die sullen dannoch zalen alles das ainem gepurt zu dem tischbursz und additzen. Item ob ainer aus der stat wer, dennoch sol er zaln, was auf dinstvolckch gepurt.

Vermerkt der schulerordnung, wie die gehalten sullen werden.

Von ersten wellen wir und ist auch von alter herchömen, das nur vier schul in der stat sein sullen, aine zu sand Stephan, die andere zu sand Michel, die drit in unserm spital und die vierd zu den schotten. Also stet es auch beslossen in dem puch der universitet-freihait. Darnach wellen wir, das der obrist schulmaister unser schul zu sand Stephan, wer der jetz zu den zeiten ist und von uns aufgenomen wirdet, gewalt haben sol uber die andern schul der stat ze Wienn und uber denselben schulmaister ze setzen, als im auch das gegeben werdet in dem egenannten puch der gesetzt und freihait der universitet.

Wir wellen auch das unser schulmaister zu sand Stephan besicht und besuch die andern schul vir stund im jar und erfrag wie die schüler gelernt werden, und ob ich abgang oder geprechen ist, den sol er wenden.

Item man sol auch in sand Stephan schul setzen drei obrist locaten, die stetig in der schul beleibn und gewalt haben nach ainem schulmaister uber all schüler, doch also dass ainer besunderlich verbesen sol die grösten, der andern die mittern und der drit die jungisten nach austailung der schüler, die hienach geschriben sind.

Item zu solhen drei obristen locaten sol man nemen die drei wacalarii aus dem studentenhaus in der Kernerstraß, das weilent maister Albrecht pharrer zu Gors, lerer in der erznei gestift hat, also das die drei wacalarii stetlich lesen und leren sullen in der schul zu sand Stephan, als das von anfang an derselben stift gewesen ist. Und darum das das ain steten furgankch haben wirdet mit den jetz obgenannten baccularien, so haben wir den obgenannten maister Hannsen Polzmacher diezeit vicarien der brobstei zu Wienn begrüsset, das er auch dazu sein

willen und gunst geben hat, wan ain jeder brobst oder sein vicarii und ain schulmaister uber dieselben drei baccularien gewalt habent.

Item dieselben drei locaten sullen aufheben alle nutz von allen schulern, ausgenomen die aigen schulmaister oder pedigogen haben, mit den er teglich zu tisch get und kain andern nicht.

Item darnach sol man tailen alle schüler in glaicher tail drei, also daz die eltern und begreifleichtern bei ainander sitzen sullen, darnach die mittern und darnach die jungisten. Also koment die ebengleichen zu einander und wechst ainer mit dem andern. Under denselben drein tailn der erst sol sitzen bei dem grossen venster gegen der kirchen unz an den ofen, der ander tail die mittern bei dem andern venster auf die tenkchant unz an den stul, der drit tail der jungisten von dem stul unz an dem hindristen winkel.

Item darnach sol ain jeder tail aus den drei furbaser getailt sein in drei tail, doch also das albeg ebengleich an begreifleichkait werden zu einander gesetzt, und also werdent dann in der schul neun underschaidung: das macht neun locatzien der schüler, dan so hat ain jeder obrister locat nicht mer wenn driveltig schüler, die er leichter und nützlicher verbesen mag, wen mit der alten gewonhait ain pedigog zehen schüler, die oft sechsveltig begreiflichkait gewesen sind, gelernt hat.

Und die jetz gemelten tailung sol sein also: der erst tail der jungisten sol besliessen kinder, die allererst gen schul werdent gelassen, und die den tafel und den Donatpuchstaben lernent und zu latein sullen haben vocabel, das sind zwai wort mit ir auslegung; der ander tail der jungisten soll besliessen schüler, die do lernen den Donat lesen und die klain casualia, die zu latein sullen haben ain halben vers oder auch vocabeln; der drit tail der jungern sol besliessen schüler, die do lernen uber die vadern casus und tempora und zu latein sullen haben ain ganzen vers.

Darnach der erst tail der mittern sol besliessen schüler: die jungisten lernen die regel und den Katho, und andre solhe puhel, die ain schulmaister schafft ze lesen und sullen zu latein haben zwen vers. Der ander tail der mittern sol innhalten solich schüler, die uber die vordern hören und lernen, von ersten primam partem und schlechte ding decliniren aus dem Donat, und sullen auch zween vers aus dem latein haben und lernen aus dem Donat zwei oder dreu wort decliniren. Der drit tail der mittern sol besliessen schüler, die uber die vadern lernen primam partem zu den andern mal und sollen zween vers zu latein haben und lernen ain ganzen decliniren, denselben mag man auch lesen underweiln andreu klaineu püchl nach schickhung ains schulmaister.

Darnach der erst tail under den grossisten sol besliessen sölich schüler, die uber die mittern lernen den secundam pars mit dem prima pars und zwen vers in latein und dieselben paid decliniren. Der ander tail der grössisten sol besliessen solch schüler, die uber die andern lernen mit dem secunda pars den tertia pars und darzu zwen vers decliniren regiren und construiren. Der drit und der lest tail, die do uber die vordern lernen Petrum Helie, Priscianum, Floristam, Boëtium oder rhetoricam oder andere püchel nach gescheffit ains schulmaister.

Item wann die tailung nu geschehen, und ain tail uber den andern gesetzt ist, so sol und mag dann ain schulmaister alle quotember oder in ainer fuglichen zeit erheben etlich schuler und hoher setzen, die dann uber ir gesellen gelernt haben, das sol dann geschehen loblich gegenburtig aller schuler in solcher weis, das derselb knab öffentlich ein actum tue als decliniren oder regirn oder ain antburt

dem öbristen locaten, doch nach ordnung des schulmaisters, so werden die dann begierig auf lernung, und pringt den lessigern ain grosse schem, so ir gesellen erhebt werden uber seu, dieselbig schem übet (treibet?) seu dann vast zu lernungen.

Item wann die schuler also getailt sind, so mag dann ain schulmaister zu seiner letzen, die er list, gevodern oder zu den letzen der andern dreier maister unser schul ain ganze unterschaidung der schuler machen, die denn zu seiner letzen geschicket werdent, die er vor hat, aus den andern hiet mogen auserwellen und gesuchen (?); und ob er das auch schafft mit den pedigogen, so tunt sie das selten mit fleiss.

Item es sol alle tag ainer aus den locaten oder schulern der schul, die darzu geschickt sein, decliniren, dabei sullen sein all locaten und sullen dieselben all geschrieben sein an ainer zedel, und ob dann ainer seumig wer, so sol er dem rectori der schul verfallen sein vir phening.

Item das die schuler vertig werden in der latein ze reden, so sol man in ider locatien haben ainen custos, der anschreib die schuler, die deutsch reden oder sust unzuchtig sein, die sullent denn darumb gestraft werden.

Item es sullen auch die kinder messiklichen gezuchtigt werden mit sechs oder mit acht messigen gertenslegen und nicht umb die heupt noch mit den feusten, und ob viellaicht ain schuler grosser straf schuldig wer umb diebhait oder ander gros schuld, das sol man an den schulmaister pringen, das er gestraft wert in seiner gegenwurtikait, das sich die andern vor solhen dingen hüten.

Item all locaten und schuler, die uber ain jar zu schul gegangen sein, sullen des morgens unter unser frauenambt und nach essens in der zwelften stund zu schul sein und des morgens haimgeen zuhand nach der Non und des nachts nach der Complet.

Item die schuler sullent auch zu schul geen an dem veirabend; daran sol man etlich lernen singen, die andern das Benedicite, das Ostende, die jarzal und andere ding, damit man seu nicht bekumern sul andre teg; und an dem veirtag sullen die schüler nach essens komen all auf den freithof oder in die schul, und daselbs haben ir schülerspiel und sich üben in lateinreden, doch also das sie sorg haben und nicht geschrai machen auf dem freithof; das sol understanden werden durch ainen custos, der sol dieselben anschreiben, dass sie darumb gestraft werden.

Item es sol ain jeder pedigog mit seinem junger sitzen bei dem locaten, der do under im hab schüler, die ewengleich seien demselben junger; und hiet er dann zwen oder drei prüder in geleicher (ungleicher erfordert der Sinn) begreifleichhait, so sol er sitzen bei ewengleichen dem grossern, und derselb pedegog sol helfen ze lesen und ze lernen dem locaten, under dem er sitzet, und herwieder so sol der locat phlichtig sein aufzewarten und vor sein mit ler demselben junger, ob der pedigog villeicht irrung hiet von seines dinsts oder anderer sachen wegen; aber die andern brüder sullen sitzen bei irn gleichen, und zu denselben sein jungern mag ir locati auch sehen.

Item ob vielleicht ain purger wullt sein sun haben in der schul, doch nicht das er lernet als vorgeschriben ist mit andern knaben, so sol er dennoch sitzen nach ordnung des schulmeisters.

Item wir wellen auch, das ain jeder obrister locat geen sol in der process mit allen seinen schulern, also das der verbeser der jungisten und der schulweiser (? maister) vorgeen, darnach der ander mit den mittern und iren pedagogen und darnach der drit mit den seinn zu hindrist; also merkcht ain jeder auf die seinen,

das vor nicht ist geschehen, und wird auch understanden solcher aufstoss, als etwan geschehen ist von den locaten in der process.

Und welcher das nicht tet der sol unserm schulmaister ainen grossen zu pen geben, und den obristen locaten sol man jedem ainen grossen abziehen an seinem sold.

Item furbaser sol der cantor kain sundern locatien in der schul haben, als es auch vor jarn gewesen ist, wan er und ain subcantor von irrung des kors dieselben nicht wol verbesen mügen, sunder all schüler die der cantor hat, sol man setzen nach gelegenhait ir begreifleicheit, und wen er sein schuler zu dem kor nutzen wil, so mag er seu vodern; auch mügen im die locaten ander knaben zuschickhen, die fugsam sein zu dem kor, doch also das ain austailung werde der knaben, also das sie nicht all zu allen ambten geen, sunder ietz ain tail, darnach ain ander tail zu ainem andern ambt; darum sul der cantor und sein subcantor gehorsam tun und sullen vor essens allein dem kor warten, aber nach essens sol ir ainer stetlich in der schul beleiben, und den obristen locaten helfen zu lernen die schuler. Wer aber das die vorgeschriben weis von dem kantor nicht fügsam deucht sein, so halt der cantor sein knaben in seinem haus vor sich selber.

Item das die schuler dieser stat nicht haben ze laufen von ainer schul zu der andern oft an wissen vater und mutter und an redlichen sachen und urlaub, so sol kain schulmaister der andern schul noch kain obrister locat sand Stephens schul aufnemen des andern schuler, nur allein vater und muter oder ain innhaber derselben schuler pring ain kundschaft von demselben obristen locaten oder schulmaister, under dem er vor gelernt hat, ob demselben sei genug geschehen umb sein ler und aribait; also werdent die schuler nicht umblaufent als sie bisher getan habent.

Und seidemalen alle ding nicht als aigentleich geschriben sein, als not ist, und sich auch die vel menigveltiklichen endern von tag ze tag, so enphelhen wir unserm schulmaister, das er in allen vorgeschriben stuckhlein beschaidenleich handel nach gelegenhait der schul.

Sunderleich wellen wir und setzen auch, das ain jeder pedigog der maister in sand Stephens schul letzen hör nach schickhung und ordnung ains schulmaisters.

Beilage IV.

Der Hallesche *index scholarum* auf das Wintersemester 1715—16 weist in der philosophischen Fakultät unter dem Titel: *lectiones philosophicae et humaniorum litterarum* folgende Vorlesungen auf:

Joh. Sperlette, philos. mor. ac. civ. prof. publ. ord.[1], philosophiam mor. suam publice explicabit, h. VIII—IX; ceteras philos. suae partes, Log. Metaph. et Phys. privatim expositurus h. II—III. Ceteras lectiones quibus nobilissimae juventuti in posterum inservire cupit, speciali programmate declarabit.

J. Henr. Michaelis (prof. theol.) ex desiderio auditorum tribus posterioribus diebus hebdomadis h. II N. T. textum Graecum de integro et sec. ordinem librorum evolvet, succinctas animadversiones philologicas in eundem suppeditaturus.

[1] S., ein Cartesianer, war zuerst als Prof. der Physik und Mathematik berufen; er nannte sich Prof. Philos. novae (Förster, 49).

D. J. Fridemann Schneider, Log. et Primae Philos. Prof. Ord., publice fundamenta Primae Philos. ad finem perducet eique Pneumaticam subjunget. Privatim Logicam ductu D. Buddei h. II—III tradet atque h. III—IV Physicam, aut etiam Politicam ejusdem auctoris pro desiderio commilitonum suorum pertractabit.

D. Nic. Hier. Gundlingius eloquentiae atque antiquitatum Prof. Ord. (zugleich in der jurist. Fakultät Prof. Ord. des Naturrechts), publice artis rhetoricae praecepta a se inventa et in calamum dictanda explicabit h. III. Privatim statum Europae hodiernum sec. positiones a se delineatas h. X exponet, artes regnandi tradet, commercia, arte facta, arcana cujusque Reipubl. ante oculos ponet, ita faciendo omnia, ut nec ipsum nec alios poeniteat consilii. Si qui etiam Rev. Buddei politicam audire gestiunt, iis operam suam pollicetur.

Chr. Wolfius, Math. Prof. publ., h. III disciplinas opticas et astronomiam interpretabitur. Priv. h. VIII Algebram explicabit; h. IV in cursu mathematico perget, eas potissimum disciplinas explicaturus, quae in vita humana usum habent. h. V physicam tradet.

Jac. Car. Spener, h. I publ. in Corn. Taciti de situ, moribus ac populis Germaniae egregium libellum commentabitur, omnem Germaniae antiquitatem ex eo commode illustraturus. Priv. h. V Rom. Germ. Imp. historiam duce Excell. D. Langio, quem nuper non infeliciter est sequutus, rursus docebit. H. XI Geographiam universalem, physicam, historicam atque politicam breviter et perspicua methodo exponet. H. IV diebus Martis et Ven. quod incepit collegium in Novellas (Zeitungen) hoc etiam sem. sedulo continuabit. Cetera quibus libitum erit Heraldicam disciplinam aut historicas Pufendorfii institutiones tractare, suam lubens tribuet operam.

Jo. Gottl. Heineccius P. P. O. publ. h. VIII telam quam exorsus est praelectionum physicarum pertexet, operamque habebit, ut hac hieme quae restant omnia absolvat. Priv. h. II cursum philos. ea qua par est adsiduitate persequetur et hoc quidem semestri ethicam pertractabit. h. XI de elegantiore stilo et universa oratoria latina accurate commentabitur. Privatissimae praelectiones non sunt hujus loci.

Chr. Ben. Michaelis publ. auditoribus suis ad tractanda scripta Rabbinica praeibit, adhibito eam in rem Rabbinismo B. nostri Cellarii, ex quo, post explicata breviter ejus dialecti praecepta, subjuncta apospasmatia Rabbinorum interpretabitur, perrecturus dein ad Rabbinicos commentarios ex Pentateucho glossato, quem S. Rev. Jablonskius Berolini edidit. Priv. perget in exponendis tum Mosaicis libris, tum hagiographis et collegium examinatorium denuo auspicabitur.

In den folgenden Semestern liest der letztere Michaelis über die Briefe des Paulus, philologice; Gundling disseriert in den folgenden Jahren publice ad rem litterariam, oder de methodo, quam litterarum studiosi in vera doctrina consequenda teneant, oder (1717) controversias de Homeri ac veterum prae novis excellentia coortas, oder (1718) histor. literariam, mit Vorzeigung der Bücher u. s. f.

Vollständige Titel der häufiger angeführten Schriften.

D. H. Arnoldt, Ausführliche und mit Urkunden versehene Historie der Königsbergischen Universität. 2 Bde. Königsberg 1746.

J. F. J. Arnoldt, Friedrich August Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik. 2 Bde. Braunschweig 1861/62.

J. Aschbach, Die Wiener Universität und ihre Humanisten im Zeitalter Maximilians I. Wien 1877. (Als zweiter Band der Geschichte der Wiener Universität.)

Bavaria; Landes- und Volkskunde des Königreichs Bayern, bearbeitet von einem Kreise bayerischer Gelehrten. 4 Bde. München 1860 ff.

J. C. Beckmann, Notitia universitatis Francofurtanae. Frankfurt 1706.

A. F. Bernhardi, Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Berlin 1818.

F. S. v. Bianco, Die alte Universität Köln und die späteren Gelehrtenschulen dieser Stadt. 2 Bde. Köln 1856.

(Bindewald), Der Staatsminister v. Raumer und seine Verwaltung des Ministeriums. Berlin 1860.

A. Böckh, Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften, herausgegeben von Bratuscheck. Leipzig 1877.

E. Boecking, U. Hutteni Operum Supplementum: Epistolae obscurorum virorum. Leipzig 1862.

J. G. Boehme, De litteratura Lipsiensi opuscula academ. Leipzig 1779.

G. v. Bülow, Beiträge zur Geschichte des Pommerschen Schulwesens im 16. Jahrhundert. Stettin 1880.

J. Burckhard, de linguae Latinae in Germania per XVII saecula amplius fatis commentarii. Hannover 1713. Dazu de linguae Latinae in Germania fatis novi plane, quibus priores illustrantur partim, partim supplentur, commentarii. Wolfenbüttel 1721.

C. Bursian, Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart. 2 Bde. München und Leipzig 1883. (Neunzehnter Band der Geschichte der Wissenschaften in Deutschland.)

J. H. Campe, Revision des gesammten Erziehungswesens. 15 Bde. 1785 ff.

J. Classen, Jacob Micyllus als Schulmann, Dichter und Gelehrter. Frankfurt a. M. 1859.

J. Classen, Friedrich Jacob, Direktor des Katharineums in Lübeck in seinem Leben und Wirken. 1855.

Codex des im Königreiche Sachsen geltenden Kirchen- und Schulrechts. 2 Bde. 1864, bearbeitet von Schreyer.

J. A. Comenii, Opera didactica omnia. 4 Thle. Amsterdam 1657.

J. Cornova, Die Jesuiten als Gymnasiallehrer. Prag 1804.

Corpus Reformatorum, ed. Bretschneider und Bindseil. 28 Bde. Halle 1834 bis 1860.

Fr. Creuzer, Das akademische Studium des Altertums, nebst einem Plan der humanistischen Vorlesungen und des philologischen Seminarium auf der Universität zu Heidelberg. 1807.

Fr. Creuzer, Deutsche Schriften, neue und verbesserte fünfte Abteilung. 1848 ff.

Delprat, Die Brüderschaft des gemeinsamen Lebens. Deutsch von Mohnike. Leipzig 1840.

W. Dieterici, Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im Preussischen Staate. Berlin 1836.

Ludwig Döderlein, Reden und Aufsätze. 3 Bde. Erlangen 1843—60.

J. Döllinger, Die Reformation, ihre innere Entwicklung und ihre Wirkungen im Umfange des lutherischen Bekenntnisses. 3 Bde. Regensburg 1846.

G. Eilers, Meine Wanderung durchs Leben. Ein Beitrag zur inneren Geschichte der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. 5 Bde. Leipzig 1856—60.

G. Eilers, Zur Beurteilung des Ministeriums Eichhorn von einem Mitglied desselben. Berlin 1849.

Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich. Vom Minist. des Kultus u. Unterrichts. Wien 1849. Unverändert abgedruckt 1875.

H. A. Erhard, Geschichte des Wiederaufblühens wissenschaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutschland bis zum Anfang der Reformation. 3 Bde. Magdeburg 1827—32.

W. Erler, Die Direktorenconferenzen des Preussischen Staates, geordnet, excerpirt und eingeleitet. Berlin 1876—79.

U. Ernst, Geschichte des Zürcherischen Schulwesens bis gegen das Ende des 16. Jahrhunderts. Winterthur 1879.

D. A. Fechter, Geschichte des Schulwesens in Basel. Baseler Programme aus den Jahren 1837 und 39.

Th. Flathe, St. Afra. Geschichte der Königl. Sächs. Fürstenschule zu Meissen. Leipzig 1879.

J. C. Förster, Übersicht der Geschichte der Universität Halle in ihrem ersten Jahrh. Halle 1799.

C. E. Foerstemann, Album acad. Vitebergensis. 1502—60. Leipzig 1841.

C. E. Förstemann, Liber Decanorum facultatis theologicae Vitebergensis. Leipzig 1838.

A. H. Francke's Pädagogische Schriften. Nebst einer Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen herausgeg. von G. Kramer, Direkt. der Francke'schen Stiftungen. Langensalza 1876.

L. Geiger, Renaissance und Humanismus in Italien und Deutschland. Berlin 1882.

L. Geiger, Johann Reuchlin. Sein Leben und seine Werke. Berlin 1871.

L. Geiger, Joh. Reuchlins Briefwechsel. Tübingen 1876.

J. M. Gesner, Institutiones rei scholasticae. Jena 1715.

J. M. Gesner, Primae lineae isagoges in eruditionem universalem, nominatim philologiam, historiam et philosophiam in usum praelectionum ductae. Accedent nunc praelectiones ipsae per J. N. Niclas. II T. Leipzig 1784.

J. M. Gesner, Kleine deutsche Schriften. Göttingen u. Leipzig. 1756.
Fr. A. Gotthold, Schriften, herausgegeben von Schubert. 4 Bde. Königsberg 1864. Bd. I enthält eine kurze Autobiographie.
J. C. A. Grohmann, Annalen der Universität Wittenberg. Meissen 1801.
G. E. Guhrauer, Joachim Jungius und sein Zeitalter. Stuttgart u. Tübingen 1850.
F. Haase, De medii aevi studiis philologicis. Breslau 1856.
J. F. Hautz, Lycei Heidelbergensis origines et progressus. Heidelberg 1846.
J. F. Hautz, Geschichte der Neckarschule in Heidelberg. Heidelberg 1849.
J. F. Hautz, Geschichte der Universität Heidelberg. 2 Bde. Mannheim 1862.
A. H. L. Heeren, Chr. Gottlob Heyne biographisch dargestellt. Göttingen 1813.
H. W. Heerwagen, Zur Geschichte der Nürnberger Gelehrtenschulen in dem Zeitraume von 1485—1622. In Programmen der Nürnberger Studienanstalt aus den Jahren 1860. 63. 67. 68.
J. Heidemann, Geschichte des Grauen Klosters zu Berlin. Berlin 1874.
E. L. T. Henke, Georg Calixtus und seine Zeit. 2 Bde. Halle 1853.
C. Hentschel, Joh. Balthasar Schuppius. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im 17. Jahrh. Döbeln 1876 (Progr. der Realschule).
J. F. Herbart, Pädagogische Schriften. Herausgeg. von O. Willmann. Leipzig. 2 Bde. 1880.
W. Herbst, Karl Gustav Heiland. Ein Lebensbild. 1869.
W. Herbst, Joh. Heinr. Voss. 2 Bde. Leipzig 1872—1876.
M. Hertz, Karl Lachmann. Berlin 1851.
B. Hildebrandt, Urkundensammlung über die Verfassung und Verwaltung der Universität Marburg unter Philipp dem Grossmüthigen. Marburg 1848.
R. Hoche, Beiträge zur Geschichte der St. Johannisschule in Hamburg. Programme von 1877 u. 78 und Festschrift von 1879.
J. Ch. Hoffbauer, Geschichte der Universität Halle. Halle 1805.
Horawitz, Griechische Studien. Erstes Stück. Berlin 1884.
A. Hug, Hermann Köchly, Vortrag in der Jahresversammlung des Vereins Schweizer. Gymnasiallehrer. Aarau 1877.
W. v. Humboldt's Gesammelte Werke. Bd. V. 1846.
Ulrichi Hutteni Opera omnia. Edidit E. Böcking. Lipsiae 1859—62. 5 voll.
Jachmann und Passow, Archiv deutscher Nationalbildung. 4 Hefte. Berlin 1812.
Fr. Jacobs, Vermischte Schriften. 8 Bde. Gotha und Leipzig 1823—1844. Bd. VII enthält die Selbstbiographie unter dem Titel: Personalien.
J. Janssen, Geschichte des Deutschen Volkes seit dem Ausgang des Mittelalters. 3 Bde. Freiburg 1879.
J. C. Jessen, Grundzüge zur Geschichte und Kritik des Schul- und Unterrichtswesens der Herzogthümer Schleswig und Holstein, vom christlich wissenschaftlichen Standpunkt. 1860.
C. F. Ingerslev, Bemerkungen über den Zustand der gelehrten Schulen in Deutschland und Frankreich. 1841.
Institutum societatis Jesu. 2 voll. Prag 1757.
Carl Justi, Winckelmann. Sein Leben, seine Werke und seine Zeitgenossen. 2 Bde. Leipzig 1866—1872.
H. J. Kämmel, Geschichte des Deutschen Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882.
F. W. Kampschulte, Die Universität Erfurt in ihrem Verhältnis zu dem Humanismus und der Reformation. 2 Bde. Trier 1858—1860.

R. Kekulé, Das Leben Friedr. Gottl. Welckers. 1880.

Franz Kern, Ludwig Giesebrecht als Dichter, Gelehrter u. Schulmann, Stettin 1875.

R. Kink, Geschichte der kaiserlichen Universität zu Wien. 2 Bde. Wien 1854.

Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwickelung seit dem Anfang des 19. Jahrh. 1843.

J. Klaiber, Hölderlin, Hegel und Schelling in ihren schwäbischen Jugendjahren. 1877.

K. Fr. v. Klöden, Jugenderinnerungen. Herausgeg. von Max Jähns. Leipzig 1874.

K. Klüpfel, Geschichte und Beschreibung der Universität Tübingen. Tübingen 1849. (Als zweite Abteilung der Geschichte der Stadt Tübingen.)

Fr. Klumpp, Die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. 2 Bde. 1829/30.

J. F. W. Koch, Die preußischen Universitäten. Sammlung der Verordnungen, welche die Verfassung und Verwaltung dieser Anstalten betreffen, 3 Bde. Berlin 1839.

H. Köchly, Gottfried Hermann. Leipzig 1874.

H. Köchly, Vermischte Blätter zur Gymnasialreform. 3 Hefte. Dresden und Leipzig 1847/48.

Fr. Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover 1863.

(Fr. Kohlrausch), Das höhere Schulwesen des Kgr. Hannover. Hannover 1855.

R. Köpke, Die Gründung der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Berlin 1860.

W. Körte, Leben und Studien F. A. Wolfs des Philologen. 2 Bde. Essen 1833.

J. G. L. Kosegarten, Geschichte der Universität Greifswald mit urkundlichen Beilagen. Greifswald 1857.

O. Krabbe, Die Universität Rostock im 15. und 16. Jahrhundert. Rostock 1854.

C. Krafft, Mitteilungen aus der niederrheinischen Reformationsgeschichte in der Zeitschrift des Bergischen Geschichtsvereins. Bd. VI, 193—340.

K. u. W. Krafft, Briefe und Documente aus der Zeit der Reformation im 16. Jahrh., nebst Mitteilungen über Kölnische Gelehrte und Studien im 13. u. 16. Jahrh. Elberfeld 1876.

F. C. Kraft, Vita C. D. Ilgenii. Leipzig 1837.

G. Kramer, August Hermann Francke. 2 Bde. Halle 1880. 82.

C. Krause, Helius Eobanus Hessus, sein Leben und seine Werke. 2 Bde. Gotha 1879.

A. G. Lange, Vermischte Schriften und Reden. Nach des Verf. Tode nebst einer Biographie desselben herausgegeben von K. G. Jacob. Leipzig 1832.

H. J. Liessem, De Hermanni Buschii vita et scriptis. Bonn 1866.

J. Linde, Übersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogtum Hessen, besonders seit dem Jahre 1829. Darmstadt 1839.

G. Lizelius, Historia poetarum Graecorum Germaniae a renatis literis ad nostra usque tempora. Frankfurt u. Leipzig 1730.

Fr. Lübker, Gregor Wilhelm Nitzsch, sein Leben und Wirken. 1864.

M. Luther, Briefe, Handschreiben und Bedenken, herausgegeben von de Wette. 6 Bde. Berlin 1825.

K. Meinardus, Geschichte des großherzogl. Gymnasiums in Oldenburg. Oldenburg 1878.

Melanchthon, s. Corpus Reformatorum.

G. Mezger, Schulrat Dr. G. C. Mezger wld. Rektor des Gymnasiums bei St. Anna zu Augsburg. Nördlingen 1878.

Mitteilungen aus der Verwaltung der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-angelegenheiten in Preußen. 1847. Erschienen sind 4 Hefte.

C. A. Müller, Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin. Berlin 1881.

Th. Muther, Aus dem Universitäts- und Gelehrtenleben im Zeitalter der Reformation. Erlangen 1866.

J. F. Neigebaur, Die preuß. Gymnasien und höheren Bürgerschulen. Berlin 1835.

F. Nicolai, Beschreibung einer Reise durch Deutschland und die Schweiz im Jahre 1781. 12 Bde. Berlin 1781—1796.

C. Otto, Joh. Cochlaeus. Breslau 1874.

F. Palm, Friedrich Kraner. Eine Auswahl seiner Schulreden nebst Nachrichten über sein Leben und Wirken. 1864.

A. Parmet, Rudolf von Langens Leben und gesammelte Gedichte. Münster 1869.

W. A. Passow, Zur Erinnerung an J. W. Süvern. Thorner Gymnasialprogr. 1860.

Fr. Passow, Vermischte Schriften. Herausgeg. von W. A. Passow. Leipzig 1843.

Franz Passows Leben und Briefe. Herausgeg. von A. Wachler. Breslau 1839.

F. Paulsen, Über die äußeren Verhältnisse und die Lebensordnungen der deutschen Universitäten im Mittelalter; in v. Sybels histor. Zeitschrift Bd. 45 (Jahrg. 1881) S. 251—311, 385—440.

R. Peinlich, Geschichte des Gymnasiums in Graz; Grazer Programme 1864, 1866, 1870, 1871.

C. T. Perthes, Politische Zustände und Personen in Deutschland zur Zeit der französischen Herrschaft. 2 Bde. Gotha 1862.

K. Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg und älteren Zeiten. Tübingen 1842.

E. Poppo, Bemerkungen über die Art des Unterrichts in den verschiedenen Lehrgegenständen der Gymnasien mit besond. Rücksicht auf das Friedrichsgymnasium. Progr. des Friedrichsgymnasium in Frankfurt a. O. 1819, 1820.

C. Prantl, Geschichte der Ludwig-Maximilians-Universität in Ingolstadt, Landshut, München. 2 Bde. München 1872.

J. Probst, Geschichte der Universität Innsbruck. Innsbruck 1869.

Protokolle der im Oktober 1873 im Kgl. preuß. Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höh. Schulwesens abgehaltenen Konferenz. Berlin 1874.

J. St. Pütter, Versuch einer akademischen Gelehrtengeschichte von der Georg-Augustus-Universität zu Göttingen. Fortgesetzt von Saalfeld und Österley. 4 Tle. Göttingen 1765—1838.

F. Ranke, Rückerinnerungen an Schulpforta. Halle 1874.

F. Ranke, August Meineke. Leipzig 1871.

D. Reichling, Joh. Murmellius, sein Leben und seine Werke. Freiburg 1880.

A. L. Reyscher, Vollständige Sammlung der württembergischen Gesetze. 11. Bd. 2. Abteilung, enthaltend die Gesetze für Mittel- und Fachschulen, herausgeg. von C. Hirzel. 1847. Dritte Abteilung, enthaltend die Universitätsgesetze, herausg. von Th. Eisenlohr. 1843.

O. Ribbeck, F. W. Ritschl. Ein Beitrag zur Geschichte der Philologie. 2 Bde. Leipzig 1879.

Fr. Ritschl, Oupscula philologica. 5. Bd. Leipzig 1867.

L. v. Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates; eine Sammlung aller gesetzlichen Bestimmungen. 2 Bde. Berlin 1855. (Achter Teil von Rönne's Verfassung und Verwaltung des preußischen Staates.)

M. SCHMEIZEL, Rechtschaffener Academicus. Halle 1738.

K. SCHMIDT, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. 11 Bde. Gotha 1858 bis 1878. Die fünf ersten Bände sind in II. Aufl. erschienen.

CHR. SCHMIDT, La vie et les travaux de Jean Sturm. Straßburg 1855.

O. G. SCHMIDT, Petrus Mosellanus. Ein Beitrag zur Geschichte des Humanismus in Sachsen. Leipzig 1867.

W. SCHRADER, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 3. Aufl. Berlin 1876.

W. SCHRADER, Die Verfassung der höheren Schulen. 2. Aufl. Berlin 1881.

F. SCHULTZE, Die Abiturientenprüfung, vornehmlich im preuß. Staate. Urkundensammlung. Berlin 1831.

C. F. SCHULZE, Geschichte des Gymnasiums zu Gotha. Gotha 1824.

G. F. SCHUHMACHER, Genrebilder aus dem Leben eines siebzigjährigen Schulmannes. Schleswig 1841.

F. L. A. SCHWEIGER, Handbuch der klassischen Bibliographie. 3 Bde. Leipzig 1830.

G. SCHWETSCHKE, Codex nundinarius Germaniae literatae. Meßjahrbücher des deutschen Buchhandels vom Jahre 1564—1846. Halle 1850. 1877.

M. SEYFFERT, Das Privatstudium in seiner pädagogischen Bedeutung. Brandenburg 1852.

FR. SPITZNER, Geschichte des Gymnasiums und der Schulanstalten zu Wittenberg. Leipzig 1830.

G. STALLBAUM, Die Thomasschule zu Leipzig. Leipzig 1839.

G. E. STEITZ, Der Humanist Wilhelm Nesen. In dem Archiv für Frankfurts Geschichte und Kunst. Neue Folge. Bd. VI, 36—160.

D. FR. STRAUSS, Gesammelte Schriften Bd. X. (Enthaltend F. G. Klopstock und Chr. Märklin.)

G. T. STROBEL, Neue Beiträge zur Literatur, besonders des 16. Jahrhunderts. 5 Bde. Nürnberg 1790—94.

B. STÜBEL, Urkundenbuch der Universität Leipzig von 1409—1555. (XI. Bd. des Codex diplom. Saxoniae regiae). Leipzig 1879.

A. THEINER, Geschichte der geistlichen Bildungsanstalten. Mainz 1835.

FRIEDRICH THIERSCH, Über gelehrte Schulen, mit besonderer Rücksicht auf Bayern. 3 Bde. Stuttgart 1826—1837.

FR. THIERSCH, Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Belgien, Frankreich. Stuttgart. 3 Bde. 1838.

H. THIERSCH, Friedrich Thiersch's Leben. 2 Bde. Leipzig 1866.

M. TÖPPEN, Die Gründung der Universität zu Königsberg und das Leben ihres ersten Rektors Georg Sabinus. Königsberg 1844.

Urkunden zur Geschichte der Universität Tübingen aus den Jahren 1476—1550. Tübingen 1877.

Das Leben des Consistorial- und Schulrathes H. W. ULE, gestorben zu Frankfurt a. O. Frankfurt 1861.

Vernünftiges Studentenleben. Jena 1726 (anonym).

K. F. VIERORDT, Geschichte der im Jahre 1724 aus Durlach nach Karlsruhe verpflanzten Mittelschule. Karlsruhe 1858.

W. VISCHER, Geschichte der Universität Basel von der Gründung 1460 bis zur Reformation 1529. Basel 1860.

K. A. T. Vogt, Joh. Bugenhagen Pomeranus. Leben und ausgewählte Schriften. Elberfeld 1867.

G. Vogt, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfgang Ratichius, in den Programmen des Gymnasiums zu Kassel 1876, 77, 79, 81, 82.

G. Vogt, Die Wiederbelebung des klassischen Altertums oder das erste Jahrh. des Humanismus. 2 Bde. 2. Aufl. Berlin 1880.

R. Vormbaum, Evangelische Schulordnungen. 3 Bde. Gütersloh 1860—64.

C. Fr. Weber, Geschichte der städtischen Gelehrtenschule zu Kassel. Kassel 1846.

H. Weber, Geschichte der gelehrten Schulen im Hochstift Bamberg von 1007—1803. Bamberg 1880—82.

J. v. Wegele, Geschichte der Universität Würzburg. 2 Bde. Würzburg 1882.

L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Historisch-statistische Darstellung. 3 Bde. Berlin 1864, 69, 73.

L. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. 2. Aufl. Berlin 1875.

L. Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. 3. Aufl. 2 Bde. Berlin 1877.

L. Wiese, A. G. Spilleke, Direktor des Kgl. Friedrich-Wilhelm-Gymnasiums, der Real- und Elisabethschule zu Berlin, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit. Berlin 1842.

L. Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste. Berlin 1884.

P. v. Wiskowatoff, Jacob Wimpheling, sein Leben und seine Schriften. Berlin 1867.

F. A. Wolf, Kleine Schriften, 2 Bde., herausg. von G. Bernhardy. Halle 1869.

F. A. Wolf, Über Erziehung, Schule, Universität (Consilia scholastica). Aus Wolf's Nachlasse zusammengestellt von W. Körte. Quedlinburg und Leipzig 1835.

Wunderlich, Die ehemaligen Klosterschulen und die jetzigen niederen Seminare in Württemberg. Stuttgart 1833.

F. Zarncke, Die Statutenbücher der Universität Leipzig aus den ersten 150 Jahren ihres Bestehens. Leipzig 1861.

E. Zirngibl, Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Wirksamkeit dieses Ordens in Deutschland. Leipzig 1870.

Personen- und Ortsregister.

Aachen 27.
Adelberg 209.
Adelmann, Bernh. 109.
Aeneas Sylvius 31, 87, 90, 93.
Aesticampianus 35, 49, 55, 57—62, 68, 72, 78, 81, 90, 121.
Agricola, J. 182.
Agricola, R. 91, 101, 115, 121.
Agrippa von Nettesheim 81, 83, 141.
Alberti, V. 354, 365.
Albrecht von Brandenburg 78, 103, 170.
Albrecht, Herzog von Preussen 171.
Alcuin 11, 23.
Alexander de Villa Dei 24, 26.
Altdorf 179, 207, 406.
Altenburg 205.
v. Altenstein 597, 599.
Alt-Oetting 268.
Altona 404, 476—477.
Alt-Schottland 280.
Amberg 211, 268.
Ambrosius 8.
Amelunxborn 213, 401.
Ammianus 190.
Amsdorf 302.
Annaberg 203.
Ansbach 211, 405.
Arndt, E. M. 783 f.
Arnest, Erzbischof von Prag 86.
Arneth, M. 698.
Arnold, G. 351.
Arnold, Th. 715.
Arnold von Tungern 81, 84.
Arnold von Wesel 80, 85.
Arnstadt 206.
Arriginus 123.
Aschaffenburg 271.
Aschersleben 204.
Ast, Fr. 549—550, 652.
Aubanus, G. 62.
Augsburg 108—109, 207, 269, 406.
August, Herzog von Braunschweig 401.
Aventinus 33.

Bacon 325, 326, 353.
Bäumlein 667, 710.
Baireuth 405.
Balde, Jac. 307.
Bamberg 269, 493—494, 507.
Barnim, Herzog v. Pommern 161.
Bartelmann 636.
Basedow 485.
Basel 14, 93—94, 112, 142, 170, 191—193.
Bautzen 217.
Baumeister, Chr. 396—397.
Bebel 35, 41, 93.
Bebenhausen 209.
Beckmann, O. 70.
Bekker, J. 585.
Benediktbeuren 267.
Bengel 358, 407.
Berlin 216, 342, 351, 352, 389, 415, 459—466, 484, 582—585, 586 f., 589, 626.
Bernhardi, A. F. 462, 573, 581.
v. Bethmann-Hollweg 748.
Beuthen 217.
Bibliander 190.
Bielefeld 213.
Biester 403.
Bild, Veit 109.
Bilfinger 370.
Billicanus 92.
Blarer 166.
Blaubeuren 209.
Bodmer 423.
Bodenberg 389.
Böckh 526, 538, 583, 586 f., 622, 639 f., 669.
Böhmer, J. Chr. 368—370, 376.
Böschenstein 73.
Boineburg 329.
Bomhard 663.
Bonitz 696 ff., 737, 740, 744, 752 f.
Bonn 212, 271, 582, 585, 587.
Bonnell 777.
Bordesholm 214, 403.

Borner 140.
Borromaeus 266.
Brandenburg 342.
Brassicanus 35, 110.
Braunau 275.
Braunsberg 281.
Braunschweig 186, 214, 401.
Bremen 213, 404—405.
Brentius 92, 166.
Breslau 113—114, 217, 280, 459, 562, 582, 585, 587, 589, 622.
Brieg 216.
Brieg in der Schweiz 278.
Brodhag, M. 110.
Bromberg 280.
Bronnbach 212.
Brünn 280, 288.
Brunfels, O. 193.
Bucerus 193, 212.
Buddeus 354, 368, 387.
Bückeburg 213.
Büdingen 207.
Büsching 390.
Bützow 403.
Bugenhagen 122, 154, 173, 186—187.
Bugge 625—626.
Bullinger 118, 190.
Buno, J. 386.
Burghausen 268.
Burgsteinfurt 213.
Burkhard, J. 375.
Buschius, H. 33 ff., 47, 49, 55—57, 60, 77, 78, 80—83, 86, 92, 116, 119, 164, 292.
Buslidius 85.
Butzbach, J. 34.

Caesarius, J. 35, 53, 64, 80, 82, 83, 103.
Calixtus, G. 302, 322.
Camerarius, J. 62, 63, 148, 166—170, 176, 183—184, 207, 248, 249, 252.
Campe 486.
Canisius 267, 279, 286.
Canter 80.
Capito 78, 94, 193.
Carlstadt 72, 154.
Carpzow 354, 365, 377.
Caselius 175, 179, 248, 323, 376.
Cellarius 358—361, 388, 393.
Celle 445.
Celtes 31, 33 ff., 41, 60, 88, 90, 91, 99, 107.
Ceporinus 190.
Ceratinus 54, 140.
Chelidonius 113.
Chemnitz 202, 416.
Chemnitz, M. 178.
Christ 366.
Christian Ernst, Markgraf von Baireuth 405.
Christine von Schweden 325.
Christoph von Stadion, Bischof von Augsburg 109.
Christoph, Herzog v. Württemberg 208.
Chytraeus, D. 175, 178, 233—237, 275.
Chytraeus, N. 175.
Cingularius 114.
Classen, J. 635.
Clauberg 351.
Clerc, Jean le 328.
Cochläus 108.
Coesfeld 271.
Colberg 216.
Collimitius, G. 88.
Collinus 190.
Comenius 308, 312—316, 393.
Conitz 281.
Conring 329.
Corbach 206.
Cordus, Eur. 33, 49, 120, 164, 213.
Cornova 495.
Corvinus 35, 90, 114.
Cospus 88.
Cottbus 81.
Crato 49, 163, 164.
Creuzer, Fr. 550, 636, 669.
Crocus 43, 61, 63—65, 82.
Crotus 48, 53 f., 120, 128 bis 130.
Cruciger 63, 182.
Crusius, M. 252.
Cuspinianus, J. 88.

Dalberg, J. 41, 91.
Damm, Chr. 458.
Danzig 218, 556, 603.
Darmstadt 206.
Deinhardt, 612, 735.
Delitzsch, A. 68, 84.
Denkendorf 209, 471.
Descartes 325—326.
Detmold 213.
Deutschkrone 281.
Deventer 115.
Dillingen 268.
Dilthey, K. 637.
Dinter 455—457.
Dissen 561, 633.
Döderlein, L. 645 ff., 663, 710.
Donndorf 204.
Dorpat 219.
Dortmund 212, 242.
Dresden 202, 342, 427.
Dringenberg, L. 37, 91, 111, 115.
Düren 271.
Düsseldorf 212, 271.
Duisburg 212, 351.
Dungersheim 63.
Duns Scotus 21.
Durlach 211, 322.
Dusch 476.

Eber, P. 162, 245.
Eberhard, Graf v. Württemberg 96.
Ebrard Bethunensis 26.
Eck 95, 100, 267.
Eckstein 710, 721 f., 736 f.
Eger 280.
Egmondanus 86.
Ehlers, M. 404, 430, 445.
Eichhorn, preuß. Minister, 681, 706.

Eichstädt 268.
Eilers, Gerd 621, 681, 688 f.
Eisenach 205.
Eisleben 182, 183, 204, 410.
Eitelwolf vom Stein 78.
Elbing 218.
Ellendt 723, 728, 748.
Ellwangen 269.
Elsperger 663, 693, 770.
Emden 213.
Emmerich 118, 271.
Emser 56, 64, 68, 103, 135.
Engentinus 56, 95.
Ensisheim 278.
Erasmus 34, 35, 38—41, 42, 49 ff., 52 ff., 57, 64, 79, 83, 86, 92, 94, 96, 102—104, 116, 130—132, 137, 142 ff.
Erfurdt 586.
Erfurt 14, 46, 48—54, 120, 139—140, 204, 271, 371.
Erlangen 405.
Ernesti, J. A. 451—455.
Ernesti, J. H. 395.
Ernst der Fromme 318.
v. Erthal, F. L. 506.
Eschwege 206.
Esslingen 110, 208.
Ettal 342.
Eutin 215, 447—448.
Evenius, S. 319.
Exner, F. 696 f.

Fabricius, F. R. 404.
Fabritius, G. 202.
Falk, preuß. Minister, 740.
Felbiger 502.
Feldkirch 276.
Ferdinand I. 90, 272, 275.
Ferrarius 163.
Feuerbach, R. 652.
Feuerlein 380.
Fichte 526, 528.
Fischer, J. F. 455.
Fiume 276.
Flensburg 214.
Francke, A. H. 354—361, 365, 381—390, 484.
Frankenberg 120.
Frankfurt a. M. 111.
Frankfurt a. O. 14, 78, 140, 170, 353, 364, 472—476, 577 f.
Franzen 361.
Freiberg in Sachsen 81, 121, 203.
Freiburg i. B. 14, 94—96, 143, 277—278, 288.
Freiburg in d. Schweiz 278.
Freising 113, 267.
Freyer 382, 388.
Friedrich I., König von Preußen 351, 389.
Friedrich III., römischer König 87.
Friedrich der Große 419, 457—459, 552.
Friedrich der Weise 69, 71, 79, 133.
Friedrich Wilhelm, Kurfürst von Brandenburg 351—353.
Friedrich Wilhelm I., König von Preußen 244, 390 bis 392, 425, 483.
Friedrich Wilhelm III. 566, 570.
Friedrich Wilhelm IV. 671, 677—681, 690, 709.
Frisch, Leonh. 390.
Frischlin, N. 33, 228—229, 275.
Froben 44.
Froschel, S. 159, 162.
Froriep 625.
Fraustadt 280.
v. Fürstenberg, F. 509.
Fulda 269.
Funke, Chr. 395.

Galilei 325.
Gandersheim 214.
Garbitius 167, 250.
Gaum 494.
Gebweiler 93, 111.
Gedike, Fr. 459—465.
Geert Groote 115.
Geffers 710.
Geiler 52, 91.
Gellert 366, 420.
Gemuseus 170.
Georg, Herzog v. Sachsen 55, 140.
Georgenthal 120.
Gera 205.
Gesner, J. M. 375, 395, 400, 427—440, 452.
Giesebrecht, Ludw. 688 f.
Gießen 179, 206, 371, 637.
Glareanus 34, 80, 81, 94, 95, 112, 143, 277.
Glatz 280.
Gleim 555.
Glogau 280.
Gnapheus 218.
Görlitz 217, 395—397.
Görz 276.
Goethe 296, 422, 521, 522, 778, 781.
Göttingen 214, 378, 400, 424—427, 434—435, 445, 544, 633.
Goldberg 114, 217.
Goslar 204.
Gossembrot 27.
Gotha 205, 319, 385, 392 bis 394.
Gotthold, F. A. 470, 580 f.
Gottleber 455.
Gottsched 365—366.
Gratz 275, 276—277, 283.
Graudenz 280.
Gregor XIII. 265, 266.
Greifswald 14, 77—78, 141, 173—174, 216, 371, 585, 587.
Greninger 107.
Grimm, J. 768, 778.
Grimma 200—202, 343, 455—457, 648 f.
Großmeseritz 279.
Großer 396.
Grünstadt 408.
Grynäus 92, 166, 170.
Güstrow 215, 403.
Güthling 736.

Gumpelzheimer 338.
Gundling 361, 372.
Gurlitt 455, 467.
Gussubelius 101.
Gustav Adolf, Herzog von Mecklenburg 403.
Gustav Adolf, König von Schweden 219.
Gutke 322.

Haase, Fr. 26.
Hadamar 271.
Hadersleben 215.
Halberstadt 204.
Halle 204, 352—362, 372 bis 373, 378, 381—388. 413—415, 483, 530, 544 bis 547, 585, 587, 589.
Hamann 516.
Hamburg 13, 187—189, 404—405, 467.
Hamm 351.
Hanau 206.
Hannover 120, 214, 400, 445.
Hardt, v. d. 561.
Harms, Cl. 480.
Hartmann v. Kirchberg 120.
Hartung 277.
Hausen 366.
Hecker, J. J. 484.
Hegel 526, 528, 604.
Hegendorphinus 62.
Hegius 42, 55, 80, 115—116.
Heidelberg 14, 45, 91—92, 142, 175—176, 210, 278 550.
Heiland, R. G. 714, 723 ff., 748.
Heilbronn 110, 208.
Heiligenstadt 270.
Heilsbronn 211, 405.
Heineccius 361.
Heinrichmann 35, 110.
Heinzelmann 389.
Held 663.
Helmstädt 178, 214, 302, 368—370.
Helt, G. 62.
Helvicus 309.
Henrici 476.
Herbart 526, 554, 562 bis 566, 589, 624—625.
Herborn 207.
Herder 514, 516—520.
Heresbach, C. 95.
Herford 213.
Hermann, Gottfr. 638—642, 647, 685, 766.
Hermann, K. F. 636.
Hermann, Graf von Wied 84, 212.
Hermannstadt 219.
Hersfeld 206.
Hessus, Eob. 30, 33, 34, 35, 48, 49, 53, 64, 120, 139—140, 164, 183.
Heumann, Chr. 375, 400.
Heyne 375, 416, 440—446, 488—489, 544.
Hildburghausen 342. 345.
Hildesheim 271, 445.
Hiob v. Dobeneck, Bischof von Riesenberg 120.
Hirsau 209.
Hirschfelder 737.
Hobbes 22, 325.
Hochstraten 83.
Hölderlin 521.
Höningen 211, 408.
Hoeschelius 309.
Hofmann, D. 302.
Holzminden 401.
Homphaeus 118.
Honterus 219.
Horlaeus 120.
Horlenius 116.
Hornbach 210, 408.
Hosius 281.
Hübner 386, 404.
Hufeland 652.
Humboldt, W. v. 521, 523, bis 525, 531, 569.
Huser 109.
Husum 215, 478.
Hutten 30, 33, 35, 49, 50, 51, 57, 58, 77, 78, 79, 89, 123, 128—130.
Jachmann 556—557.
Jacob, Fr. 635.
Jacobi, F. H. 601, 652.
Jacobs, Fr. 550—552, 581 f. 652, 775.
Jahn, F. L. 557.
Ickstatt, J. A. 503—505.
Idstein 207.
Jena 177—178, 368, 393, 651 f.
Jenisch 327.
Jerusalem 402.
Iglau 279, 280.
Jičin 280, 341.
Ilfeld 204, 400, 442—444.
Ilgen, D. 642 f.
Ilsenburg 204.
Ingerslev 623.
Ingolstadt 14, 99—102, 113, 143, 267—268, 503—504.
Innsbruck 276, 494.
Joachimsthal 216, 543.
Joecher 367.
Johann Albrecht, Herzog von Mecklenburg 215.
Johann v. Leitomischl 86.
Johann Ocko, Bischof von Olmütz 86.
Johann Philipp, Kurfürst von Mainz 333.
Jonas, Justus 49, 54, 77.
Joseph II. 498—499, 502.
Isny 208.
Judenburg 276.
Jülich 271.
Julius, Herzog v. Braunschweig 178, 213.
Jungius, J. 306—307, 309, 321, 405.

v. Kamptz 599.
Kant 415, 514, 515, 516, 525, 773.
Kapp, J. E. 376.
Karl IV., deutscher Kaiser 86.
Karl V., deutscher Kaiser 102.

Karl Eugen, Herzog von Württemberg 407.
Karl Friedrich, Markgraf von Baden 408.
Karl Ludwig, Kurfürst v. d. Pfalz 330, 339.
Karlsruhe 407.
Karoch 47.
Kassel 206, 305, 339—342, 399.
Kaufbeuren 269.
Kemner 117—118.
Kempten 208.
Kepler 303, 306, 325.
Kerkmeister 117.
Kiel 215, 370, 404, 477, 481, 635.
Klagenfurt 275, 276.
Klöden 542.
Klopstock 420.
Kloster Bergen 459.
Klotz, Ch. A. 361, 377, 397, 458.
Klumpp 668—669.
Knebel 778.
Koblenz 271.
Koburg 205.
Koch, Fr. 554.
Köchly 648, 692.
Köln 14, 79—85, 119, 141, 269—270, 508.
Königgrätz 279.
Königsberg 171—173, 218, 242, 363—364, 459, 470, 580 f., 585 ff., 589.
Köpke, G. 619.
Köthen 310.
Kohlrausch, Fr. 633, 722 f.
Kommotan 280.
Konstanz 208, 278.
Kontoblakas, A. 93.
Kopenhagen 186.
Kopernikus 325.
Kopp, J. 655, 663.
Kortholt 328, 370.
Kraner, G. 649, 651.
Krakau 90—91, 281.
Krebs 455.
Kremsmünster 275.
Kreuznach 211.
Kromayer 318.
Kronstadt 219.
Krumman 280.
Kulm 219.
Kurrer 98.
Kuttenberg 279.

Labes 257.
Lackemacher, G. 369.
Lachmann 584, 622.
v. Ladenberg, preuß. Minister 691.
Lagarde, P. de 627, 720, 764, 776.
Laibach 275, 276.
Landfermann 713, 721 ff.
Landsberg a. L. 113.
Landshut 268, 549.
Lange, A. G. 643 f.
Lange, J. 49, 54, 71, 139.
Lange, Joach. 383.
v. Langen, R. 115, 117.
Lasphe, Joh. 120.
Lauingen 211.
Lee 86.
Lehrs 749.
Leibniz 325, 330—336, 347 bis 348, 487.
Leipzig 13, 14, 46, 54 bis 69, 121, 140, 168—170, 202, 319, 364—367, 394 bis 395, 414, 434, 451, 640—641.
Leitmeritz 279.
Lemgo 213.
Leoben 276.
Lessing 415, 422, 514.
Leyden 179.
Leyser, P. 369.
Liber 118.
Liegnitz 343.
Linz 275, 276.
Lipsius, J. 179.
Lizelius 328.
Lobeck 470, 686.
v. Lobkowitz, 90.
Locher 33, 93, 94, 100.
Locke 514.
Löwen 85—86.
Lorinser 612.
Losdorf 274.
Loyola 265.
Lubinus, E. 316.
Luder, P. 44—47, 93.
Ludovici 367.
Ludwig, Fürst v. Anhalt 306, 310.
Ludwig I. von Bayern 654, 661.
Ludwig, Herzog v. Pommern 161.
Lübeck 13, 187—189, 635 bis 636.
Lüneburg 214, 342.
Lüttich 116, 242.
Luscinius, O. 109, 111.
Luther 64, 71—77, 128 bis 139, 145—148, 153, 154, 165, 180—181, 184, 230, 243, 249, 302.
Luzern 112, 278.
Lyck 218.
Lysius, H. 389.

Märklin, Chr. 592.
Magdeburg 204.
Mainz 14, 270, 508.
Mair, Martin 97.
Major, G. 159, 182.
Marburg in Hessen 162, 206, 371, 636.
Marburg in Steiermark 276.
Maria Theresia 497.
Marienburg 203.
Marienthal 213, 401.
Marschalk, N. 43, 48, 77.
Martini 498.
Martius 398.
Marx, G. 502.
Masius 409—410.
Maternus Pistoris 48.
Matthiae 445.
Maulbronn 209.
Maurus, Hrabanus 12, 23.
Maximilian I., deutscher Kaiser 69, 88.

Maximilian I., König von Bayern 651.
Maximilian II., König von Bayern 703.
Mayer, Prof. in Wien 500.
Meierotto 465—466.
Meineke, A. 581, 603, 620.
Meissen 121, 200—202, 343, 397—398, 409, 415.
Melanchthon 34f., 44, 73 bis 77, 98, 124, 135—139, 147—160, 163 f., 168, 170 f., 174, 176 ff., 182 ff., 212, 215, 230—231, 239, 242, 246 ff., 250, 253, 258—260, 302, 372, 380.
Meldorf 215, 480—481.
Memmingen 109, 208, 269.
Menius 49.
Meppen 271.
Merseburg 204.
Meurer 140, 169.
Mezger, G. C. 663.
Mezler, Joh. 114.
Michaelis, C. B. 361.
Michaelis, J. H. 361.
Michaelstein 204.
Micyllus 33, 92, 112, 170, 175—176, 225, 248, 255.
Miller, J. P. 445.
Mindelheim 269.
Minden 213.
Mörs 213.
Moibanus 114.
Molsheim 269.
Mondsee 275.
v. Montgelas 651.
Morhof 376, 411.
Moritz, Landgraf v. Hessen 206, 305, 339, 399.
Moritz, Herzog v. Sachsen 181, 200.
Mosellanus 35, 61, 64, 65, 69, 73, 77, 79, 80, 103, 121, 124, 140.
Moser, J. J. 416.
Mosheim 370, 402, 425.
Mühlhausen 204.
Müller, Ottfr. 633.
München 113, 267, 268, 504.
v. Münchhausen 425.
Münster 92, 116—118, 213, 271, 509, 550, 589, 655.
Münstereifel 271.
Mützell 589, 631, 725, 767.
Murmellius 35, 80, 81, 116, 117.
Musler 140.
Mutianus 48, 51, 53, 120.
Myconius, F. 205.
Myconius, O. 110, 112, 190.

Nägelsbach 663, 710f., 733.
Natter 121.
Naumburg 204.
Neander, M. 204, 241—242, 248.
Neuenar, Graf H. von 80, 84, 141.
Neisse 280.
Nesen 86, 112.
Neubrandenburg 215, 446.
Neuburg 211, 269.
Neuhaus 280.
Neu-Ötting 113.
Neuss 271.
Neustadt a. H. 210, 278.
Nicolai, Fr. 414, 458, 491. 499—500.
Niebuhr 530, 583, 585, 662.
Niederaltaich 267.
Niemeyer, A. H. 600.
Niethammer, F. J. 552 bis 554, 652—654.
Nitzsch, G. W. 635.
Nördlingen 108.
Norden 213.
Nordhausen 13, 120, 204.
Nürnberg 105—108, 183 bis 184, 380, 406.

Oekolampadius 94, 109, 191.
Oels 217.
Oldenburg 404.
Oldermann, J. 369.
Olmütz 280.
Olshausen 479.
Opitz 305—306.
Oppeln 280.
Ortuinus Gratius 50, 68, 81, 83, 141.
Osann, F. G. 637.
Osnabrück 119, 213, 271.
Otterndorf 447.

Paderborn 271.
Parchim 215.
Parthey 626—627.
Passau 267, 268.
Passow, Fr. 555—560.
Paulus 652.
Pegelius 122.
Pellicanus 190.
Penzelt 62.
Penzlin 446.
Perizonius 375.
Perrault 328.
Petrarcha 9, 29, 30, 86.
Petrejus 48, 49.
Peucerus 159, 162.
Peurbach 87.
Peutinger 34.
Pfaff, C. M. 370.
Pfeiffer, Fr. 296.
Pforzheim 111.
Phacchus 70.
Philipp, Landgraf v. Hessen 163.
Philipp, Kurfürst von der Pfalz 91.
Phrissemius 80, 84, 141.
Pirckheimer 35, 105, 108.
Plateanus 116, 203.
Platter, Thomas 112, 192 bis 193.
Platz 54.
Poliander, J. 121.
Pollichius 70, 121.
Polus 266.
Posen 280.
Posselius 175, 231—233.
Prag 14, 90, 271, 278—280.
Prantl, K. 655.
Pruntrut 278.
Pufendorf 325, 348, 351.

Quedlinburg 204.

Rachel, S. 370.
Radewin, H. 115.
Rastenburg 218.
Ratichius 206, 308—312, 315, 317, 318, 385, 392, 485.
v. Raumer, preußischer Minister 706 ff., 738.
v. Raumer, Fr. 601, 607 bis 608.
v. Raumer, K. 663, 693, 710.
Ravennas, V. 77, 83.
Rechenberg 365.
Regensburg 113, 268.
Regiomontanus, Joh. 87, 105.
Reichenberg 213.
Reinbeck 7, 9, 417.
Reiske 413.
Reisch 11.
v. Reizenstein 669.
Reuchlin, D. 91.
Reuchlin, J. 33, 41, 42, 50, 52, 53, 72, 73, 93, 97, 98, 101, 130, 248.
Reusch, E. 369.
Reval 219.
Reyher 319, 322, 385.
Rhegius, U. 100, 109, 214.
Rhenanus, B. 34.
Rhodomanus 251—252.
Richter, G. F. 367.
Richter, Jean Paul 533.
Ricius, P. 98.
Riddagshausen 213.
Riga 219, 517.
Rinteln 179, 206, 371.
Rithaimer, G. 90.
Ritschl 580, 588, 622, 674 bis 675, 738.
Rivius, J. 121, 203.
Rössel 281.
Roßleben 204.
Rostock 14, 77—78, 122, 141, 174—175, 215, 371. 403.
Roth, K. L. 663, 710.
Roth, St. 121, 205.
Rothenburg 208.
Roting 183.
Rottweil 110.
Rousseau 515.
Rubellus 110.
Ruhnken 415.
Rumpel, Th. 683 f., 735.

Saalfeld 218.
Saarbrück 207.
Saatz 279.
Sabinus 33, 170—173, 234 bis 235.
Säldner, K. 27, 126.
Sagan 218, 280.
Salzburg 289.
Sapidus, Joh. 111, 193.
v. Savigny, F. K. 636, 652.
Savonarola 7.
Sbrulius 70, 121.
Scaliger, J. 323.
Schacht, Th. 637.
Schaper 735.
Schelling 471, 506, 526, 529, 652, 656.
Schiller 422, 521, 522.
Scheck, Jac. 99, 167.
Schede 119.
Scheurl 70.
Scheyern 267.
Schlegel, Fr. 521.
Schleiermacher 526, 566, 569.
Schleswig 214, 478—480.
Schlettstadt 111.
Schleusingen 204, 322.
Schlüchtern 206.
Schmeitzel 362.
Schmidt, Max. 620.
Schneeberg 203, 649.
Schnitzer 667.
Schoner 183.
Schopenhauer 526.
Schorndorf 110.
Schottelius, J. G. 401.
Schrader, W. 720, 729 ff., 732 f.
Schrader, Chr. 401—403.
Schulpforta 200—202, 343, 468, 642—648.
Schulz, F. A. 389, 391.
Schulz, Otto 619.
Schulze, Joh. 587 f., 597 bis 614, 631, 646 f., 659, 761.
Schulze, J. H., 361.
Schumacher, G. F. 476 bis 480.
Schupp 317, 344.
Schwäbisch-Hall 110, 208.
Schweidnitz 218, 280.
Schwerin 215, 409—410.
Seckendorff, v. 344.
Seltz 338.
Semmler, Chr. 483.
Seyffert, M. 622—623, 716 bis 718.
Siber, A. 202.
Sibutus 70.
Sigismund, König v. Polen 90.
Sigmund, deutscher Kaiser 87,
Sillig 398.
Simler, G. 43, 111.
Skytte 352.
Sobius 121.
Soest 213.
Solothurn 278.
Sonnenfels, J. v. 491, 497. 499.
Sorau 595.
Spalatinus 71, 120.
Speier 269.
Spener 351, 354.
Spengel, L. 655.
Spiegel, Jak. 98.
v. Spiegelberg, M. 115, 118.
Spilleke, A. 581, 618—619, 747.
Spinoza 330.
Spitzner, Fr. 579 f.
Stade 213.
Stadthagen 206.
Stahl 354.
Stargard 216, 403.
Staupitz 70, 71.
Steier 275, 276.
Stendal 216.

Stettin 215, 403, 459, 589.
Stich, Barth. 110, 238.
Stiehl, F. 707.
Stigelius 177.
Stintzing 297.
Stralsund 216.
Straßburg 111, 193—198, 244.
Straubing 268.
Strauß, D. 592.
Stromer 64, 78, 140.
Stryk 354, 360.
Sturm, Jac. 111.
Sturm, J. Chr. 354, 406.
Sturm, Joh. 116, 193—198, 226, 241, 243, 252—256.
Stuttgart 110, 209, 406 bis 407, 417.
Süvern, J. W. 572 f., 575.
Superville, Dan. de 405.
Swieten, G. van 497.

Tangermünde 352—353.
Tegernsee 267.
Teschen 280.
Tetens 403.
Tiedemann 327.
Tilsit 218.
Thiersch, Fr. 489, 545, 633, 637, 641 ff., 652, 654—663, 667 ff., 683 f., 703.
Thomas von Kempen 115.
Thomasius, Chr. 325, 348 bis 356.
Thomasius, Jac. 365, 394.
Thorn 219.
Thurzo, Joh., Bischof von Breslau 113.
Thurzo, St., Bischof von Olmütz 113.
Torgau 203.
Trapp 430, 486—490.
Trarbach 211.
Treptow 122.
Trient 276.
Trier 14, 79, 271.
Triest 276.
Trithemius 34, 41, 47.
Trozendorf 217, 226, 244.
Trutvetter 48, 70.
Tübingen 14, 96—99, 110, 143, 166—168, 338, 370 bis 371, 407.
Tulichius 182.

Ule, H. W. 472—476.
Ulm 110, 208.
Ulrich, Herzog v. Württemberg 166, 208.
Urach 110.
Urbanus 120.

Vadianus, Joach. 88.
Valla 26, 35.
Vergerius 87.
Veit, St. 399.
Verden 213.
Vilmar 636, 719.
Vincentius, P. 159, 217, 240, 395.
Vinshemius, V. 138, 159.
Vischer, Fr. 592.
Vockerodt 393.
Volkmann, P. 389.
Voss, J. H. 445—451, 593, 652, 669.

Wackernagel, W. 294—295.
Walch, J. G 368.
Walkenried 204.
Wallenstein 341.
Wasserburg 267.
Wattenbach, W. 27.
Weckherlin 305.
Wehrmann 733 f.
Weigel, E. 389, 393.
Weilburg 207.
Weimar 205, 318, 556.
Weise, Chr. 393.
Weißenfels 393.
Welker, F. G. 637.
Wellington 783.
Wels 275.
Wenck 445.
Werler 62, 67.
Wernigerode 204.
Wesel 119, 213.
Wesenfeld 353.
Wessobrunn 267.
Wetzlar 207.
Wiedeburg 361.
Wien 14, 87—90, 113, 142, 271—275, 276, 342, 497 bis 501.
Wiesbaden 207.
Wiese, L. 698, 708 ff., 714 ff., 721 ff., 731 ff., 739, 746, 751, 753.
Wilhelm IV., Herzog von Bayern 97, 267.
Wilster 477.
Wimpheling 33, 35, 36 bis 38, 41, 52, 91, 111, 193.
Windsheim 208.
Winkelmann 421, 458, 514.
Wismar 215.
Wismayr 448—450, 651.
Wittenberg 14, 69—76, 133 bis 139, 152—162, 185 bis 186, 203, 319, 320, 367—368, 467—468, 578 bis 580.
Wolff, Chr. 325, 356—357, 372, 386, 419, 525.
Wolf, Fr. A. 530—548, 569, 575 f., 584, 589, 591 f.
Wolf, H. 34, 207, 245, 248, 254.
Wolfenbüttel 214, 342, 344.
Wolfgang, Abt v. Alldersbach 113.
Worms 207, 269.
Würzburg 14, 269, 505—507.

Xylander 177.

Zasius 86, 94.
Zedlitz, v. 457—459.
Zeitz 204.
Zell, K. 670.
Zerbst 205.
Zincgref 305.
Zingel 94.
Zittau 217.
Znaim 279, 280.
Züllichau 459, 475.
Zürich 112, 189—191.
Zweibrücken 408.
Zwickau 121, 203.
Zwingli 189—190.
Zwolle 115.

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig.

In unsrem Verlage ist erschienen:

JOH. FRIEDR. HERBART'S SÄMMTLICHE WERKE.

IN CHRONOLOGISCHER REIHENFOLGE

HERAUSGEGEBEN

VON

KARL KEHRBACH.

ERSTER BAND.

MIT EINER LITHOGRAPHIRTEN TAFEL.

gr. 8. geh. *M* 9.–

Die neue HERBART-Ausgabe, welche zahlreiche Inedita enthält, wird ungefähr 12 Bände von durchschnittlich 30—35 Bogen umfassen.

Auf jeder Seite derselben ist die Paginirung aller bisher erschienenen Ausgaben angegeben, so dass jedes Citat, nach welcher Ausgabe es auch immer bewirkt ist, leicht und sicher festgestellt werden kann.

Alle Buchhandlungen des In- und Auslandes nehmen Bestellungen entgegen.

Bayerische Staatsbibliothek München

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig.

Droysen, Joh. Gust., Geschichte der preußischen Politik. Erster Teil bis Fünften Teiles dritter Band (zusammen 13 Bände), mit Gerstenberg's Index zum I.—IV. Theile. gr. 8. geh. *M* 107.70

Inhalt der einzelnen Teile:

I. Theil.	Die Gründung. Zweite Auflage. 1868. geh.	*M* 6.—
II. „	Die territoriale Zeit. Zwei Abteilungen. Zweite Aufl. 1870. geh.	*M* 13.20
III. „	Der Staat des großen Kurfürsten. Drei Abteilungen. Zweite Auflage. 1872. geh.	*M* 24.—
IV. „	1. Abteilung. Friedrich I. König von Preußen. Zweite Auflage. 1872. geh.	*M* 6.—
IV. „	2. und 3. Abteilung. Friedrich Wilhelm I. König von Preußen. Zwei Bände. 1869. geh.	*M* 14.40
IV. „	4. Abteilung. Zur Geschichte Friedrichs I. und Friedrich Wilhelms I. von Preußen. 1870. geh.	*M* 9.—
V. „	Friedrich der Große. 1. bis 3. Band. 1881. geh.	*M* 33.30

Eucken, Rudolf, Geschichte und Kritik der philosophischen Grundbegriffe der Gegenwart. gr. 8. 1878. geh. *M* 5.—

Der Verfasser hat sich zur Aufgabe gestellt, zur Würdigung und Kritik des Geisteslebens der Gegenwart beizutragen. Demgemäß werden hier die für Bildung und Wissenschaft wichtigsten Begriffe, z. B. Erfahrung, Gesetz, Kultur, Humanität, Idealismus und Realismus u. a., historisch-kritisch erläutert und zwar in der Weise, dass durch ihre genetische Entwickelung sowohl ihr eigener Inhalt wie ihr Zusammenhang mit den bewegenden Mächten der Vergangenheit und Gegenwart möglichst klar dargelegt wird.

Eucken, Rudolf, Geschichte der philosophischen Terminologie. Im Umriss dargestellt. gr. 8. 1879. geh. *M* 4.—

Die philosophische Sprache hat nicht nur für die Philosophie als Fachwissenschaft, sondern auch für die einzelnen Wissenschaften, ja für das geistige Gesamtleben eine nicht unerhebliche Bedeutung: jeder Gelehrte und jeder Gebildete steht mehr oder weniger unter ihrem Einfluß.

So darf ein Versuch, diesen bisher nicht genügend beachteten Gegenstand nach den Grundsätzen der neueren Wissenschaft zu behandeln, auch auf das Interesse weiterer Kreise hoffen. Dem Verfasser kam es namentlich darauf an, das in der Gegenwart lebendig Wirkende seinem Ursprunge nach festzustellen und in seiner Entwickelung zu verfolgen. Indem er darauf bedacht war, überall den Zusammenhang des besonderen Gebietes mit der allgemeinen geschichtlichen Bewegung in helles Licht zu setzen, giebt er einen Durchschnitt der philosophischen Thätigkeit der Jahrtausende, so daß alle entscheidenden Kämpfe und Wendungen sich von hier aus überschauen lassen. Für die spezielle wissenschaftliche Forschung aber hat das Buch namentlich dadurch Wert, daß es für zahlreiche Einzeluntersuchungen Grundlage und Anknüpfungspunkte bietet.

Magnus, Hugo, Die Anatomie des Auges bei den Griechen und Römern. gr. 8. 1878. geh. *M* 2.40

Richthofen, Ferd. Freiherr von, **Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie.** Akademische Antrittsrede, gehalten in der Aula der Universität Leipzig am 27. April 1883. gr. 8. 1883. *M* 1.80

Westphal, Rudolf, Die Musik des griechischen Alterthumes. Nach den alten Quellen neu bearbeitet. gr. 8. 1883. geh. *M* 9.—

Verlag von VEIT & COMP. in Leipzig.

Bachmann, Adolf, Prof. der Geschichte a. d. deutschen Univ. Prag, **Deutsche Reichsgeschichte im Zeitalter Friedrich III. und Max I.** Erster Band. gr. 8. 1884. geh. ℳ 13.—

Ein zweiter und dritter (Schluß=)Band sind in Vorbereitung.

du Bois-Reymond, Emil, Culturgeschichte und Naturwissenschaft. Vortrag, gehalten am 24. März 1877 im Verein für wissenschaftliche Vorlesungen zu Köln. Erster und zweiter unveränderter Abdruck. gr. 8. 1878. geh. ℳ 1.60

In dieser Rede tritt der berühmte Forscher für eine Reform der Gymnasien ein. Er sieht in denselben noch immer die alte gelehrte Schule aus der Reformationszeit, welche der ungeheuren Umwälzung der geistigen Weltlage durch die Naturwissenschaft auch heute noch keine Rechnung trägt und knüpft daran einige Reformvorschläge, welche er in die kurzen, aber inhaltschweren Worte zusammenfaßt: „Kegelschnitte! Kein griechisches Scriptum mehr!“

——— **Friedrich II. in englischen Urtheilen. — Darwin und Kopernicus. — Die Humboldt-Denkmäler vor der Berliner Universität.** Drei Reden. 8. 1884. geh. ℳ 2.—

——— **Goethe und kein Ende.** Rede bei Antritt des Rectorats der Königl. Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin am 15. October 1882. 8. 1883. geh. ℳ 1.20

——— **Ueber die Grenzen des Naturerkennens. Die sieben Welträthsel.** Zwei Vorträge. Sechste Auflage. 8. 1884. geh. ℳ 2.—

Nahlowsky, J. W., Das Gefühlsleben. In seinen wesentlichsten Erscheinungen und Bezügen dargestellt. Zweite, durchgesehene und verbesserte Auflage. gr. 8. 1884. geh. ℳ 3.60

Eine feinsinnige Arbeit aus der Herbart'schen Schule.

„Man kann dies Gefühlsleben mit dem Gefühl wahrer Befriedigung durchstudieren und durchleben.“ Grenzboten. 1884. Nr. 40.

Supan, Prof. Dr. **A., Grundzüge der physischen Erdkunde.** Mit 139 Abbildungen im Text und 20 Karten in Farbendruck. gr. 8. 1884. geh. ℳ 10.—

Das Buch wendet sich an denjenigen Theil des *gebildeten Publikums, welcher den Drang in sich fühlt, etwas über den inneren Zusammenhang jener Erscheinungen, die das Leben der Erde ausmachen, zu erfahren.*

Vogt, Theodor, Prof. d. Univ. Wien, **Das pädagogische Universitäts-Seminar** in seinem Verhältnis zu den in Preußen und Österreich bestehenden gesetzlichen Vorschriften über die Bildung der Lehrer an höheren Schulen. gr. 8. 1884. geh. ℳ 1.20

Ziller, Tuiskon, weil. Prof. d. Univ. Leipzig, **Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.** Zweite, verbesserte Auflage, mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers herausgegeben von Theodor Vogt. gr. 8. 1884. geh. ℳ 8.—

„Ziller's Grundlegung verdient die höchste Beachtung der gesamten Lehrerwelt. Das Studium dieses Werkes wird jedem, der nicht auf die Mitwirkung an der hohen und edlen Aufgabe, deren Lösung die Zeit fordert, verzichtet, eine Quelle hohen Genusses, reicher Belehrung und fruchtbringender Anregung sein.“ Gymnasium. 1884. Nr. 20.

Druck von Metzger & Wittig in Leipzig.

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Paulsen, Friedrich,

Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht

Leipzig 1885

H.lit.p. 290 c
urn:nbn:de:bvb:12-bsb11167875-7